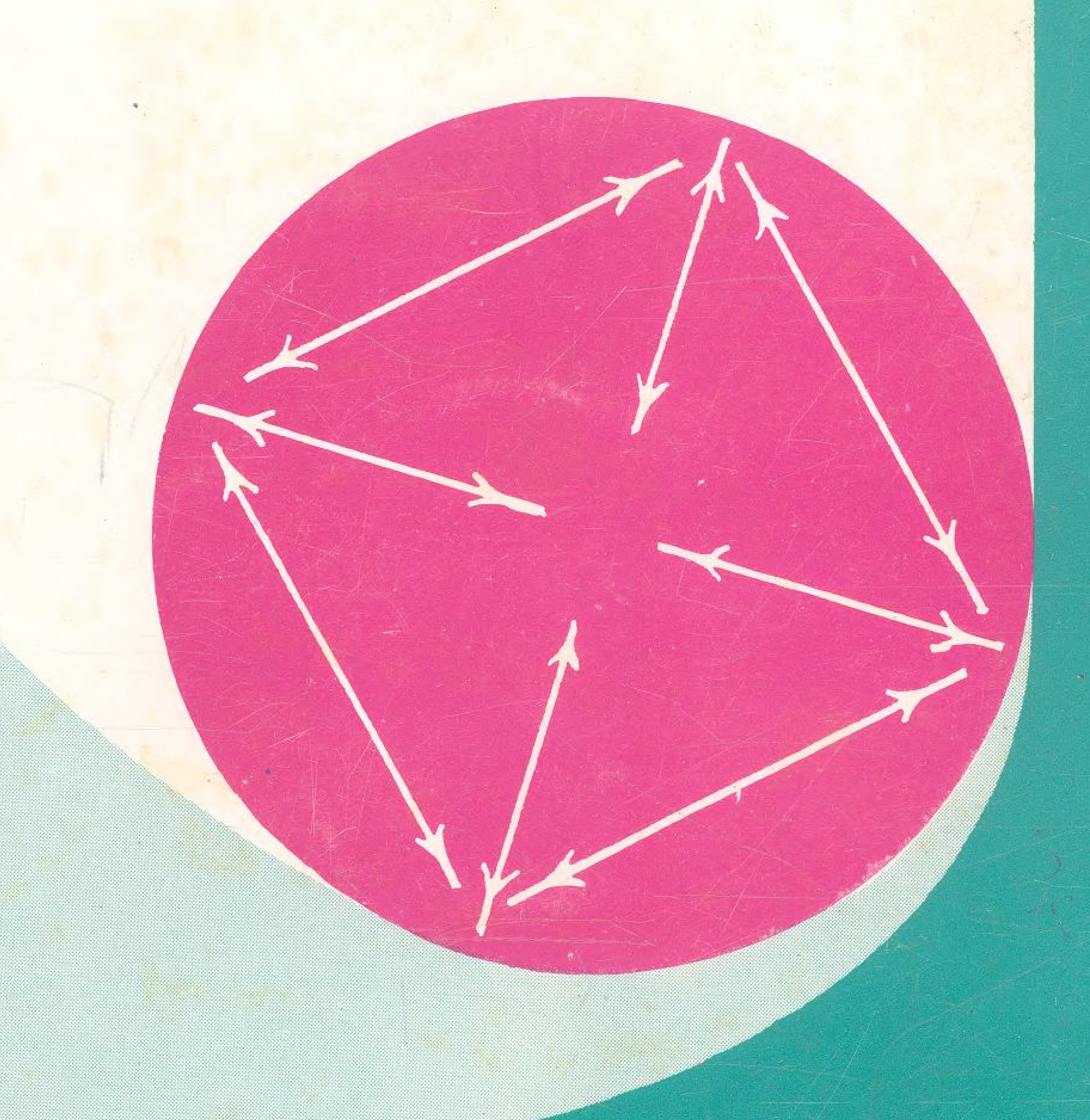
المنهج وعناصره

دكتور إبراهيم بسيونى عميرة





دار المعارف

إهـــــــداء ٢٠٠٨

الأستاذ/محمد عاشور محمد

جمهورية مصر العربية

المنهج وعناصره

دكتور إبراهيم بسيوني عميرة
أستاذ المناهج وطرق التدريس
وعميد كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط

الطبعة الثالثة
١٩٩١



دار المعارف

الطبعة الأولى عام : ١٩٨٦
• الطبعة الثانية عام : ١٩٨٧

الناشر : دار المعارف - ١١١٩ كورنيش النيل - القاهرة ج.م.ع.

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

« لا تقسروا أولادكم على أدابكم،
فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم »

الإمام على بن أبى طالب

المنهج أحد الميادين الهامة للدراسة وللبحث فى التربية، وهو ميدان واسع يمكن تناوله من زوايا متعددة، ومنطلقات متباينة، وجوانب كثيرة، وهذا المؤلف يحاول هذا من جانب تشريحه إلى عناصره، والتعريف بمكوناته.

وهو يمهد لهذا بتقديمه كميدان للدراسة فى التربية، فيعرض بإيجاز لمجالات الدراسة فيه.

وكأى نشاط إنسانى مهم، ومجال للفكر بارز، اختلف مفهومه من مفكر لآخر ولهذا عرضنا لتعريفات مختلفة له، وردت فى أدبيات التربية.

وتوجد نظريات متعددة للمنهج، ونماذج له، تناولنا بعضها، خاصة فيما يتعلق بمكونات المنهج، وعلاقتها بعضها ببعض، والتأثير المتبادل بينها.

وتلا هذا مناقشة هذه المكونات، أو العناصر: الأهداف وتصنيفاتها، ومستوياتها، والمحتوى واختياره وتنظيمه، ونشاطات التعليم والتعلم، والتقويم.

ويؤمل أن يكون فى هذا الاسهام بعض النفع، نحو مزيد من الفهم لهذا الميدان المهم من ميادين المعرفة، للعاملين فى التربية والتعليم، وطلاب كليات التربية، ولكل من يهمه فهم التربية فهما علميا.

والله نسأل أن يوفقنا إلى سواء السبيل ويوجهنا إلى ما فيه خير تربية أجيال ناشئة، هى أمل الوطن، ورصيده إلى مستقبل أفضل، وحياة أكثر ازدهارا.

أ. ب. ع.

محتويات الكتاب

الصفحة

الصفحة

الباب الثالث: عناصر المنهج

الصفحة

الصفحة

الصفحة

الباب الأول

مقدمة لدراسة المناهج

المنهج أحد الميادين الهامة للدراسة فى التربية، شأنه شأن ميادين أخرى كالأصول الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية للتربية، والتوجيه والإرشاد التربوى، والإدارة المدرسية، والتربية المقارنة.

والتربية بدورها علم تطبيق يستفيد من النظريات فى ميادين متعددة مثل العلوم الاجتماعية، والعلوم الانسانية، والعلوم الطبيعية، وتستخدم التربية هذه النظريات فى تحقيق أهداف معينة، تدور حول إعداد الناشئ للمشاركة فى حياة الجماعة مشاركة مثمرة، مع مراعاة ما له من خصائص جسمية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية، فى كل مرحلة من مراحل نموه، ومع عدم حرمانه من أن يعيش حياته وحاضره.

وموضوع هذا المؤلف هو المناهج، ومن هنا كان هذا الباب التمهيدى الذى يقدم لهذا الموضوع فى فصلين:

الفصل الأول: يتناول المناهج من حيث هى ميدان من ميادين الدراسة فى التربية، ويبرز أهميته، ويعطى نبذة تاريخية عنه ويعدد مجالات الدراسة فيه.

أما الفصل الثانى: فيعرف المنهج ويناقش التصورات المختلفة عنه، والقضايا والمشكلات التى تتعلق بهذه المشكلات، أو تنبثق عنها.

الفصل الأوّل

المناهج : أحد ميادين الدراسة فى التربية

التربية مهمة أساسية من مهام أى مجتمع، وواجب أساسى من واجباته، لا يستطيع أن يغفله. فكيان المجتمع، وحياته، واستمراره، تتأثر بما يبذله المجتمع لتربية الناشئة فيه، وليس من المتصور أن يغفل أحد المجتمعات هذا المقوم الأساسى من مقوماته، وإن كانت المجتمعات المختلفة يتفاوت اهتمامها به، وتصورها له، ورعايتها له، والجهود التى تبذلها فى سبيله.

فالمجتمع فى حاجة إلى أن يغرس فى الأطفال والناشئة فيه أنماطا من السلوك يرضى عنها، ويقرها ويرغب فى استمرارها، فيساعد المجتمع الأطفال والناشئة على اكتساب هذه الأنماط، أو تنمية ما لديهم منها. ويشمل هذا ما يفكرون، أو يعتقدون فيه، أو يشعرون به، أو يفعلونه.

كذلك فإن هناك أنماطا من السلوك لا يرضى عنها المجتمع ولا يقرها، فيسعى بشتى الطرق إلى جعل أفراده لا يقومون بها، ولا يأتونها، ويبذل الجهد حتى لا يتعلمها الصغار والناشئة فيه، أو يقنعهم بقبحها، وعدم رضائه عنها إن كانوا قد تعلموها فعلا، حتى لا يأتونها، ويقعوا فى خطأ اقترافها، فيرتكبون مآخذ، قد يتعرضون لأنواع من العقاب، صغيرة أو كبيرة، بسببها.

ويحدث هذا التأثير فى سلوك الناشئة، فى المجتمع، اما بطريق غير مقصودة أو غير رسمية، باحتكاك الناشئة بأفراد وجماعات، ومؤسسات المجتمع الذى يعيشون فيه. ومن هؤلاء الأب والأم والاخوة، والأسرة والكبار فى محيط الأسرة وخارجها، وأقران اللعب أو الدراسة، والمسجد والكنيسة، وعلماء الدين، ووسائل الاعلام والتوجيه والارشاد، فعن طريق التعرض لهؤلاء الأفراد ولتأثير هذه المؤسسات، والاحتكاك بها والعيش فيها يمر الناشئ بمواقف يكتسب منها

خبرات تساعده فى تعلم ما هو مرضى عنه، موافق عليه من المجتمع، وتغريه بالابتعاد، والتخلى عما هو غير مرضى عنه، منبوذ من المجتمع، وتسمى هذه العملية تطبيعا socialization وقد يحدث هذا التأثير على الفرد، من المجتمع بطرق مقصودة، فينشئ المجتمع مؤسسات خاصة، ذات أهداف محددة، لإحداث هذا التأثير. ومن أهم المؤسسات التى أنشأها المجتمع الحديث لتربية الناشئة فيه تربية مقصودة، المدارس، فالمدرسة هى المؤسسة التى أنشأها المجتمع لتربية صغاره وشبابه.

ووسيلة المدرسة لتربية هؤلاء الصغار، هى المنهج، ويمكن فى هذا المجال اعتبار أن المنهج هو كل ما تقدمه المدرسة، أو تتيحه، لتربية تلاميذها، أى لتوجيههم الوجهة التى يرغبها المجتمع، ويرتضيها.

وواضح، بعد هذه المقدمة، أن المنهج أو المناهج، أساس مهم من الأسس التى يقوم عليها عمل المدرسة، أو التربية، ومن هنا كانت أهمية دراسة هذا الحقل من حقول التربية، أو الميدان من ميادين المعرفة.

ودراسته مهمة على وجه الخصوص للعاملين فى ميدان التربية، سواء كانوا معلمين أو موجهين، أو رجال إدارة، أو طلابا فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وإن كانت فئات أخرى من المجتمع قد تجد فى دراسته عونا لها فى عملها، ومن هؤلاء، رجال الإعلام من صحفيين وإذاعيين ورجال تليفزيون، وسياسيين ورجال إدارة وحكم..

المنهج كميدان للدراسة فى التربية: نبذة تاريخية:

المنهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، فمع أن المنهج قد ورد ذكره فى كتابات بعض الفلاسفة من أمثال أفلاطون الفيلسوف الاغريق فى القرن الرابع قبل الميلاد، وكذلك بعض رجال التربية من أمثال كومنيوس Commenius الأسقف المورافى فى القرن السابع عشر وفروبل Froebel المربى الألمانى فى القرن التاسع عشر، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية فى المناهج، وظهور متخصصين فى هذا الميدان لم يحدث إلا فى القرن العشرين، فجذور ميدان

المناهج تمتد إلى أفكار جوهان فردريش هربارت الفيلسوف الألمانى الذى لاقت أفكاره تقبلا واسعا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر. وكان هربارت ينادى فى كتاباته عن التدريس بالاهتمام باختيار وتنظيم المادة الدراسية. وقد أدى هذا إلى بعث الاهتمام بمحتوى المنهج فى ميدان التعليم فى الولايات المتحدة فى بداية القرن العشرين، وأصبح النقاش فى المناهج من الأمور التى تلق جماهيرية. فخلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر والسنوات الأولى من القرن العشرين حدثت بعض التطورات التربوية التى ضاعفت من الاهتمام بالمناهج، فقد أصدرت لجنة العشرة التى شكلت برئاسة شارلز اليوت رئيس جامعة هارفارد تقريرها المشهور عام ١٨٩٣ وتناول هذا التقرير أمورا مثل المقررات الاجبارية والاختيارية، والمواد المؤهلة للالتحاق بالجامعة، والمواد العملية، كما تكونت رابطة هربارت (التى تسمى حاليا الرابطة القومية لدراسة التربية) عام ١٨٩٥، وكان لأعضاء هذه الرابطة اهتمام بقضية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وظلوا على اهتمامهم هذا لأكثر من عشرين سنة. كذلك كان جون ديوى يجرى تجاريه فى تطوير المناهج فى المدرسة التجريبية بجامعة شيكاجو.

على أن المناهج كميدان متخصص للدراسة لم يتبلور قبل ظهور أول كتاب فى المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit تحت اسم المنهج The Curriculum عام ١٩١٨، ثم توالى ظهور كتب فى المناهج ومتخصصين فيها فى العشرينيات من هذا القرن. فظهر عام ١٩٢٣ كتاب شارترز W. W. Charters باسم تشييد المنهج Curriculum Construction كما ظهر الكتاب الثانى لفرانكلين بوبيت عام ١٩٢٤ تحت اسم «كيف تضع منهجا How to Make a Curriulum» وأصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا هاما عام ١٩٢٦ بعنوان أساسيات تشييد المناهج وتقنياتها The Foundations and Technique of Curriculum Construction وهو من جزأين وقد أعدته لجنة من علماء المناهج والمتخصصين فيها ضمت فرانكلين بوبيت، شارترز، شارلز جَدْ، ورأسها هارولد رج Harold Rugg.

ثم كان التدعيم الكبير للمناهج كميدان للدراسة فى التربية، بانشاء أول

قسم للمناهج والتدريس فى أحد معاهد اعداد المعلمين، وكان هذا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٣٧، واعتبر هذا علامة بارزة فى الميدان.

مجالات الدراسة فى ميدان المناهج :

ميدان المناهج أصبحت الدراسة والبحث فيه يتناولان مشكلات وقضايا ومسائل كثيرة، ومجالات متعددة فهى تضم :

١ - مفهوم المنهج، والنظرات المختلفة إليه، والقضايا التى تتعلق بالمنهج كمفهوم.

٢ - أساسيات المنهج، أو الأسس التى يرتكز عليها، والقوى الأساسية التى لها تأثير فيه.

٣ - النظريات المختلفة للمنهج وتتناول العناصر المختلفة التى يتكون منها، وعلاقة هذه العناصر ببعضها.

٤ - تصميم المنهج design وتشمل الأساليب المختلفة لتنظيم مكونات المنهج، وضمها لتكوين منهج موحد.

٥ - تشييد أو بناء المنهج construction وتشمل كل العمليات المتضمنة فى بناء المنهج بما فى هذا اتخاذ القرارات بشأن طبيعة المنهج، وتنظيم مكوناته.

٦ - تطوير المنهج development : وهى العملية التى تحدد خط السير بالنسبة لبناء المنهج، وتسير جنبا إلى جنب مع عملية بناء المنهج نفسها.

٧ - تطبيق المنهج implementation : وهى عملية وضع المنهج موضع التنفيذ ذلك المنهج الذى تم انتاجه عن طريق عمليات التشييد والتطوير، ويتضمن هذا تقدير فعالية وكفاءة المنهج.

٨ - هندسة المنهج curriculum engineering : وتتضمن كل العمليات الضرورية لقيام المنهج كنظام وتشمل :

(أ) عملية انتاج المنهج.

(ب) تطبيق المنهج وتنفيذه.

(ج) تقدير فعالية وكفاءة المنهج نفسه، والنظام الذى ينتجه.

وهكذا يمكن اعتبار أن هندسة المنهج هى مجموع العمليات اللازمة لتشييد المنهج وتطويره وتطبيقه.

ونتناول باختصار فى هذا الفصل كلا من هذه المجالات المتضمنة فى ميدان المناهج.

أساسيات المناهج

Curriculum Foundations

يقصد بأساسيات المناهج القوى الأساسية التى لها تأثير فى أهداف المنهج، ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل فى تشكيله. ويشار إلى هذه الأساسيات أحيانا بأنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل الأساسيات نظرة المنهج، أو واضعه، إلى الفلسفة وطبيعة المعرفة، وإلى علاقة المنهج بالمجتمع والثقافة، وإلى المتعلم، وإلى نظريات التعلم.

المنهج والفلسفة وطبيعة المعرفة : تؤثر الأسس الفلسفية التى يستند إليها المنهج تأثيرًا بالغا عليه. وكذلك الحال بالنسبة لنظرة المنهج لطبيعة المعرفة، ذلك لأن جزءًا كبيرًا من اهتمام المربى يدور حول المعرفة والتعلم، فتتأثر مثلا أهداف المنهج ومحتواه بالمعتقدات الفلسفية لواضع المنهج. فقد يرى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد فى عالم الحقيقة والواقع أو يؤمن بأن المعرفة الحقة لا توجد إلا فى العقل. فى الحالة الأولى يركز واضع المنهج على النشاطات والدراسات العملية والموضوعية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة والتجربة، أما فى الحالة الثانية فإن واضع المنهج يركز على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، وعلى الدراسات الفلسفية.

المنهج والمجتمع والثقافة : المدرسة منشأة من منشآت المجتمع، واختراع من اختراعاته قصد بها استمرار تراثه الثقافى، وأساليب الحياة فيه، وعلى هذا فليس من المستغرب أن يكون للمجتمع والثقافة، تأثير كبير على المنهج فالقيم السائدة فى المجتمع، ونظرته إلى ما هو مهم، وما هو غير جدير بالاهتمام، وما هو حسن وما هو ردىء، وما هو مقبول وما هو مرفوض يترجمه واضع المنهج

إلى أهداف للمنهج، أو إلى محتوى له أو إلى نشاطات تعليمية. وغالبا ما يتم هذا بطريقة لا شعورية.

ويمكن إدراك تأثير الثقافة فى المنهج بفحص ومقارنة المناهج فى الدول المختلفة عند تناولها لحدث معين. انظر مثلا إلى إنشاء دولة باكستان هذا حدث معين، ولكن تناول المناهج الدراسية له فى كل من الهند والباكستان يختلف، ويختلف كثيرًا، وبالمثل حروب أعوام ١٩٥٦، ١٩٦٧، ١٩٧٣ بين مصر واسرائيل، أحداث يختلف تناولها كثيرًا فى مناهج مدارسهما، والاقتصاد الحر يعالج فى الدول الشيوعية بشكل مختلف عما يعالج به فى الدول الرأسمالية، وحتى الاستعمار يعالج فى الدول ذات التاريخ الاستعمارى معالجة تختلف اختلافا جذريا عنه فى الدول التى كانت تعانى من الاستعمار، والثورة على أحد الملوك تعالجها الدول الملكية فى مناهج مدارسها بشكل يختلف عما تعالج به فى الدول الجمهورية. ففى هذه الأحوال، وغيرها كثير، نجد اختلافا فى أهداف المناهج ومحتواها، هذا الاختلاف يعكس بشكل ما الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة فى المجتمعات المختلفة، بل ان المجتمع الواحد قد نجد اختلافا فى نظر مناهجه الدراسية إلى أحداث معينة نتيجة التطورات الاجتماعية والسياسية فيه ولعل فى مناهج مجتمعنا فى مصر قبل وبعد ثورة ١٩٥٢ ما يوضح ذلك.

المنهج والمتعلم: تؤثر النظرة إلى طبيعة الكائن البشرى كفرد، على المنهج وتشمل هذه النظرة جانبين على الأقل: جانب الطبيعة البيولوجية النفسية، وجانب التصور الفلسفى.

فالطبيعة البيولوجية النفسية للإنسان تضع حدودا معينة لأهداف ولمحتوى وتنظيم المنهج، فما يتعلمه الإنسان «مرهون بجيناته» فلا يتصور مثلا أن يتعلم طفل اللغة الصينية فى أسبوع، أو نحاول تعليمه كيف يطير فى الهواء دون استخدام أجهزة أو وسائل تعينه على هذا، ذلك أن هذا ضد الطبيعة البشرية نفسها، وضد ما يتصف به الإنسان من خصائص.

وكذلك فإن الإنسان ككائن بشرى له خصائص بيولوجية ونفسية معينة فى كل مرحلة من مراحل عمره، ينبغى أن نراعيها أثناء وضع المناهج وإلا نكون

كمن يحرث فى البحر، فليس من الحكمة محاولة تعليم الطفل فى عامه الأول ركوب دراجة، أو تعليمه استخدام التفاضل والتكامل فى حل بعض المسائل الرياضية، فهذا لا يلائم طبيعة الطفل فى هذه السن.

وتؤثر النظرة الفلسفية إلى طبيعة الإنسان أيضًا على المنهج. فهناك نظرة ترى أن الإنسان خير بطبعه، بينما ترى نظرة أخرى أن الإنسان شرير بطبعه، ويؤثر تبنى احدى هاتين النظرتين تأثيرًا جذريا على المنهج. فإذا كان الاعتقاد بأن الإنسان خير بطبعه، فسوف يتيح المنهج العديد من الفرص ليمارس الأطفال حرياتهم، ويعبروا عنها، ويحققوا ذواتهم، ويسعون وراء أهداف يرتضونها لأنفسهم، وأما إذا كان الاعتقاد بأن الإنسان شرير بطبعه، فإن المنهج سيكون محددا تحديدا دقيقا مسبقا، لا يترك الكثير من المجالات للاختيار، أو للنشاط الحر، يحكمه التسلط والقهر، بل والعنف والعقاب أحيانا، ولعل من الأمثلة المتطرفة على هذا ما يجرى فى إصلاحيات الأحداث، التى تسير على الفلسفات العقابية القديمة، وإن كان بعض ما يجرى فى المدارس يعكس بشكل أو بآخر هذه النظرة التى ترى أن هناك شرا فى الطفل ينبغى تقويمه وإن كانت المدارس تختلف عن بعضها فى مقدار ما تحاول به تغيير طبيعة الطفل.

المنهج والتعلم: تؤثر فكرة واضع المنهج عن الكيفية التى تتعلم بها الكائنات البشرية على المنهج، فنظرية الملكات التى كانت سائدة فى القرن التاسع عشر، تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة معينة، وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة، شأنها فى ذلك شأن العضلات، وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات. أما النظريات التى نادت بأن التعليم يحدث عن طريق العمل والنشاط فقد أدت إلى ظهور مناهج تعرض على التلاميذ مشكلات، وتوفر لهم وسائل ومواد، وتطلب منهم أن يسعوا بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلات واكتشاف ما يساعدهم على هذا من معرفة ومهارات، وأساليب للبحث والتقصى، بما يتطلبه هذا من مهارات العمل الجماعى وخصائص نفسية واجتماعية.

المخطط التصميمى للمنهج

Curriculum Design

يعنى بالمخطط التصميمى للمنهج، تنظيم مكوناته وعناصره، ويعرفه قاموس التربية[1] بالتعريفات التالية :

١ - الطريقة التى تنظم بها مكونات المنهج لتسهيل التعلم، ولمساعدة المدارس على وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة.

٢ - العملية التى يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس، والمواد والمحتوى، والزمن من جانب، ومخرجات التدريس من جانب آخر.

٣ - الدليل الذى يصف ترتيبا معينا لكل العوامل التى توجه التدريس نحو مخرجات معينة. ويطلق أحيانا على التخطيط التصميمى للمنهج اسم تنظيم المنهج.

ويقصد بمكونات المنهج الأهداف والمحتوى أو المادة الدراسية، ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم.

والمخطط التصميمى للمنهج يتضمن النظر فى طبيعة كل مكون من هذه المكونات، والنمط الذى يتم به جمع هذه المكونات معا فى منهج موحد، ويرى روبرت زايس[2] أن المخطط التصميمى للمنهج يشير إلى اسم كينونه، أى اسم شيء، وليس الى عملية.

وغالبا ما تتمثل الملامح الرئيسة للمخطط التصميمى للمنهج فى نمط تنظيم محتواه. ولهذا تشير الأسماء التى تطلق على التنظيمات المختلفة للمناهج الى

(١) Carter V. Good, (ed.). Dictionay of Education, Third edition (New York : Mc Graw- Hill Book Co., 1973). P. 158.

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York : Harper and Row, c1976), P. 16.

تنظيمات المحتوى ومن هذه : منهج المادة، منهج ميادين المعرفة المنظمة، منهج المجالات الواسعة، وليس معنى هذا أن المخطط التصميمى لمنهج يشير إلى تنظيم المحتوى فقط، بل إنه أيضا يعنى المبادئ التى يقوم عليها التنظيم، منهج النشاط يقوم على مبدأ مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم، والمنهج المحورى الذى يقوم على الاهتمام بمجالات الحياة والعيش فى المجتمع، يضع المشكلات الاجتماعية المعاصرة فى بؤرة اهتمامه، ويبرز الوظائف الاجتماعية التى يتطلب من الناشئين القيام بها عندما يبلغون ويشاركون مشاركة فعالة فى حياة المجتمع.

تشييد أو بناء المنهج

Curriculum Construction

يوازى قاموس التربية[٣] بين تشييد المنهج وبناء المنهج Curriculum building ويقول عنه إنه عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة، وبما يتطلبه هذا من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة، واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس، واختيار المادة المنهجية المناسبة، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، وإعداد مقررات دراسية رسمية، ثم تجريب هذه المقررات، وتوفير الوسائل للدراسة المنظمة، والتقويم، وسبل تحسين البرنامج التربوى القائم.

أما روبرت زايس[٤] فيرى أن مصطلح تشييد المنهج يعنى به اساسا عملية اتخاذ القرارات التى تتعلق بطبيعة مكونات المنهج، وتنظيمها بالنسبة لبعضها، بما يتطلبه هذا من إجابة عن أسئلة مثل :

ما هى طبيعة المجتمع الذى سيوضع المنهج له؟ ما هى طبيعة الإنسان؟ ما هى الحياة الصالحة؟ ما هى طبيعة المعرفة؟ ماذا ينبغى أن تكون عليه الأهداف العامة للتربية؟ ما هو التصميم الملائم للمنهج الذى يمكن ان يحقق الأساسيات التى ينبغى مراعاتها بأكبر كفاءة ممكنة؟

---

(٣) Carter V. Good, op. cit., p. 158.

(٤) Rober S. Zais, op. cit., p. 17.

ما هو المحتوى الذى ينبغى أن يتعلمه كل التلاميذ؟ ما هى النشاطات التى ينبغى أن يقوم بها التلاميذ اثناء التفاعل مع المحتوى والتعامل معه؟ كيف تقوم الأهداف التربوية، والمحتوى والنشاطات التعليمية؟

وعلى هذا فإن تشييد المنهج عملية ذات أهمية كبيرة، لأنها تحدد طبيعة وتنظيم المنهج الذى سيتعامل معه المتعلمون، أكثر من أى عملية اخرى تتصل بالمناهج.

تطوير المنهج

Curriculum Development

تطوير المنهج هو العملية التى يتم عن طريقها تحديد الكيفية التى سيتم بها تشييد المنهج، ويهتم تطوير المنهج بمسائل مثل: من الذى سيشترك فى تشييد المنهج من معلمين أو إداريين أو أولياء أمور أو تلاميذ؟ ما هى الطرائق التى ستتبع فى تشييد المنهج: هل ستتبع توجيهات ادارية، أو ستشكل لجان من المعلمين لهذا الغرض؟ هل يستشار رجال الجامعة؟...

وتطوير المنهج، وتشييده عمليتان تتداخلان فى العادة، فالقرارات التى تتعلق بتطوير المنهج وتلك التى تتعلق بتشييده تتخذ فى نفس الوقت. القرارات التى تتخذ بشأن تكوين لجان من أساتذة الجامعة لوضع منهج للفيزياء بالمرحلة الثانوية مثلا تتضمن قرارات مسبقة تتعلق بطبيعة الفيزياء وتنظيمها كفرع من فروع العلم.

لهذا يلزم أن يكون هناك تكامل بين عمليتى بناء المنهج، وتطويره، ولا يمكن اغفال هذا التكامل. ومع هذا فيلزم بعض التمييز بين العمليتين، فبناء المنهج أو تشييده عملية تركز على المنهج نفسه، بينما توجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج.

تطبيق المنهج

Cutticulum Implementation

بعد أن يتم بناء المنهج وتطويره، تأتى عملية تطبيقه. على أن التطبيق لا يكتفى بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ الفعلى فى المدارس والفصول. فيلزم أن يكون هناك بعد لتقويم المنهج، أو لتقويم كفايته. وبذلك نحصل على المردود الذى يستفاد منه فى إعادة النظر فى عمليات التشييد والتطوير، وفى عمليات المراجعة والتحسين.

وعمليات بناء وتطوير وتطبيق المنهج ليست عمليات تتابعية من الناحية الزمنية، بل هى تتم على التوازى مع بعضها. فقد يبدأ البناء والتطوير فى بعض جوانب المنهج، ثم يطبق ما يتم التوصل إليه، على أساس تجريبى، وتستخدم المعلومات التى يحصل عليها نتيجة هذا التجريب فى مزيد من البناء والتطوير، وكذلك لتعديل اساليب التطبيق.

هندسة المنهج

Curriculum Engineering

هذا المصطلح حديث نسبيا فى ميدان المناهج بالمقارنة بالمصطلحات السابقة، ويعرف بوشامب[٥] هندسة المنهج بأنها «كل العمليات اللازمة لجعل المنهج، كنظام، يؤدى وظيفته فى المدرسة» والمنهج كنظام له ثلاث وظائف أساسية هى:

١ - انتاج المنهج.

٢ - تطبيق المنهج.

---

(٥) George A. Beauchamp. Curriculum Theory, 4th ed (Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, c1981). p. 142.

٣ - تقدير فعالية المنهج، وتقديره كنظام.

ويمكن القول بأن هندسة المنهج هى مجموع عمليات التشييد، والتطبيق للمنهج.

تحسين وتغيير المنهج

Curriculum Improvement and Curriculum Change

يستخدم بعض الكتاب هذين المصطلحين دون تميز، كمترادفين، إلا أن هيلدا طابا(٦) تميز بينهما، فتستخدم مصطلح تحسين المنهج للدلالة على تغيير فى بعض جوانب المنهج، دون تغيير الأساسيات التى يقوم عليها، ودون تغيير فى تنظيمه، أما تعبير «تغيير المنهج» فتستخدمه للدلالة على تغيير فى المنهج كله، بما فى هذا، الهيكل التصميمى له وأهدافه، ومحتواه، ونشاطات التعلم، ونطاق المنهج، وربما كان الأهم من هذا أن التغيير يتضمن المسلمات القيمية التى ترتكز عليها الجوانب السابق ذكرها فى المنهج، أما تحسين المنهج فهو تحسين فى الوضع القائم لا يمس القيم التى يقوم عليها المنهج إلا فى أقل القليل.

وتحسين المنهج، بالمقارنة بتغيير المنهج. من وجهة نظر المتحمسين له، «مأمون العاقبة» فهو لا يشكل إنقلابا ولا ثورة، أما تغيير المنهج، كما تقول هيلدا طابا، فهو بمثابة تغيير فى المؤسسة كلها بما لها من قيم، وما بها من أناس ومجتمع وثقافة ومسلمات أساسية عن التربية وعن الحياة الصالحة. ولهذا فليس من المستغرب أن يحدث التغيير فى المنهج، عندما يحدث، بالتدريج، وببطء شديد، ونتيجة لضغوط ناشئة عن ظروف تاريخية، وتقول إنه نادرا ما يتم تغيير هام واسع، باق الأثر، فى المنهج نتيجة جهود المربين المحترفين وحدهم، ذلك أن أى محاولة لتغيير المنهج لابد وان تقاوم بشدة، وعلى كل من يشترك فى هذا التغيير أن يتوقع المخاطر التى تصحب أى محاولة لإعادة تنظيم المجتمع، والقيم التى يعتز بها.

(٦) Hilda Taba, Curriculum Development: Theory Into Practice (New York: Harcourt Brace and world, 1962), p. 454.

وهناك أمران فيما يتعلق بتغيير المنهج ينبغى إبرازهما :

الأول : أن التغيير أمر لا يمكن تجنبه، وسيتم برغم محاولات تعويقه، ومنعه، ب ، وكبته.

الثانى : أن التغيير بذاته ليس حسنا أو سيئا، ذلك أن ما يحدد هذا هو اتجاه التغيير، والقيم التى يرتكز عليها هى التى تحدد صلاحيته أو عدم صلاحيته.

ومن هذا يمكن القول بأنه طالما أن التغيير سيحدث لا محالة، فمن الأفضل أن يكون موجها، بالتدخل الذكى فى هذا التغيير، بدلا من تركه يحدث عشوائيا، نتيجة لما يطرأ من ظروف.

مشكلات وقضايا تدرس فى ميدان المناهج

عرفنا أن هناك مجالات معينة للدراسة فى المناهج كميدان للبحث والدراسة، وعلى هذا فالمشكلات والقضايا التى تقع ضمن هذه المجالات تعتبر « منهجية Curricular » فقضايا ومشكلات تتضمن أساسيات المنهج، أو تصميمه أو مكوناته تعتبر « منهجية »، فى حين أن قضايا أخرى قد تؤثر فى المنهج ولكن لا تقع ضمن هذه المجالات، يمكن اعتبارها خارج إطار ميدان المناهج ويقوم بدراستها متخصصون آخرون ومن أمثلة هذه المشكلات والقضايا نظام اليوم المدرسى، أو الجدول الدراسى، أو تصميم المبانى والمختبرات المدرسية أو ميزانية المدرسة، أو اقتصاديات التعليم، فهذه ليست قضايا « منهجية » بالمفهوم الدقيق، وإن كان لها تأثيرها فى المنهج. وهذه يتناولها رجال الاختصاص فى الإدارة المدرسية أو التربوية، أو اقتصاديات التعليم، أو غيرهم... وبالطبع فهناك أمور تتطلب تعاون ذوى الاختصاصات المختلفة فى التربية...

أما عن المشكلات التى كانت لها الأولوية فى الدراسة فى فترات مختلفة من حياة ميدان المناهج منذ نشأته فنورد منها ما يلى :

تقول مارى لويز سيجويل[٧] أنه خلال الأربعة عقود الأولى فى حياة ميدان المناهج (منذ عام ١٨٩٥ وحتى عام ١٩٣٨) اتسمت حركة المناهج بالاهتمام بمشكلات أربعة مهمة هى :

١ - طبيعة المعرفة.

٢ - عملية اكتساب المعرفة.

٣ - مجال وحدود « المناهج » كتخصص جديد.

٤ - ترجمة مبادئ ونظريات المناهج إلى ممارسات تربوية.

أما هوليس كازويل[٨] فيبرز ثلاثة أمور يتركز حولها اهتمام العاملين فى ميدان المناهج هى :

١ - إيجاد علاقة متينة بين الأهداف العامة من جانب والأهداف الخاصة للتدريس من جانب آخر.

٢ - تحقيق التتابع والاستمرارية السليمين فى المنهج.

٣ - توفير التوازن فى المنهج.

---

(٧) Mary Louise Seguel, The Curriculum Field: Its Formative Years (New York: Teachers College press, 1966). pp. 180-184.

(٨) Hollis L. Caswell, «Emergence of the Curriculum as a Field of Professional Work and Study,» in Precedents and Promise in the Curriculum Field, edited by Helen p. Robinson (New York: Teachers College press, 1966), pp. 5-10.

الفصل الثاني

تعريف بالمنهج

أولا : تعريفات قاموسية :

كان أول ظهور لكلمة Curriculum أى منهج فى قاموس وبستر عام ١٨٥٦، وعرفها بأنها مقرر دراسي، خاصة فى الجامعة، واشترطت طبعة ١٩٢٨ من هذا القاموس أن يكون هذا المقرر معينا ومحددا، أما طبعة عام ١٩٥٥ من هذا القاموس فتقول بأن المقرر ينبغى أن يؤدى إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج فى هذه الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التى يقدمها معهد تربوى[1].

وتعرف الطبعة الثالثة من قاموس التربية (كارتر جود) المنهج بثلاثة تعريفات هى :

١ - مجموعة من المقررات، أو المواد الدراسية التى تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية فى ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية، أو منهج الرياضيات.

٢ - خطة عامة شاملة للمواد التى ينبغى أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

٣ - مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

---

(١) Marvin D. Alcorn and James M. Linely, Issues in Curriculum Development (New York: World Book Co.. c1959). p. 3.

ويستطرد القاموس فى الحديث عن المنهج، فيشير إلى أن المنهج يمكن أن يعنى ما هو مقصود مخطط له كالمقررات التى يدرسها التلميذ، والنشاطات التى يقوم بها، بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التى يرجى أن يكتسبها، كما أن المنهج يمكن أن يعنى به ما تحقق فعلا مما تقدم، وليس ما يرجى أو يتوقع[٢].

وتعرف دائرة معارف المربى، المنهج بأنه مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة[٣].

وهكذا نرى أن التعريفات التى توردها القواميس ودوائر المعارف للمنهج تتعدد، فهى تارة تشير إلى مقرر دراسى، وتارة أخرى تعنى مجموعة من المقررات، وقد تشير إلى خطة شاملة لإعداد الدارس للحصول على شهادة أو درجة علمية يمكن أن تؤهله للاشتغال بمهنة أو حرفة، وقد تتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

والدراسة المتأنية الفاحصة لمفهوم المنهج تتطلب أكثر من الرجوع إلى القواميس ودوائر المعارف، وتتطلب فحص كتابات المربين والخبراء فى المناهج لإبراز وجهات النظر المتعددة والقضايا التى تتعلق بالمنهج كمفهوم.

ثانيا: تعريفات المنهج كمجموعة من المواد الدراسية:

كان معظم المربين حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ينظرون إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، وهذه النظرة للمنهج تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام، فهى ترى أن المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافى والاجتماعى للإنسان، وأن هذه الخبرة وهذا التراث ينبغى الحفاظ عليهما، ونقلهما من جيل إلى جيل وقد أمكن للمربين والمفكرين عبر الأجيال أن يقسموا حصيلة هذه الخبرة الإنسانية أو المعرفة التى صمدت على مر العصور، واختبار الأزمنة، وثبتت

---

(٢) Carter V. Good, (ed), Dictionary of Education, third edition (New York: McGraw-Hill Book Co., 1973), p. 157.

(٣) Edward W. Smith, et al., The Educator's Encyclopedia (Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, 1961). p. 869.

فائدتها، إلى أقسام وتنظيمات تتمشى مع المنطق وإلى مجالات تضم الخبرات التى لها صلة ببعضها، بحيث تكون مرتبة ترتيبا منطقيا، ومنظمة بحيث يسهل تدريسها للنش ويتمكن النش من تعلمها، وقد سميت هذه المجالات أو التنظيمات المعرفية مواد دراسية subjects وبذلك يكون المنهج هو مجموعة من هذه المواد الدراسية.

وأخذت المدرسة هذه الأنظمة المعرفية المنطقية، أو المواد الدراسية، واستخدمتها لتعليم تلاميذها، وكان الكتاب أفضل طريقة لتبسيطها وتوضيحها، ويقوم مؤلف الكتاب والمعلم بسكلجة psychologize موضوعات الدراسة، ليتمكن التلاميذ من تعلمها بفعالية، ويقاس نجاح الكتاب والمعلم باتقان التلاميذ لهذه الأنظمة المنطقية، وقدرتهم على استخدامها فى تفسير الخبرات الحاضرة والمستقبلة.

المواد الدراسية التى ينبغى أن يتضمنها المنهج :

رأينا أن بعض المدارس التربوية قد رأت أن المنهج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية، ولكن من هنا بدأ الاختلاف فى أى المواد الدراسية ينبغى أن يضمها المنهج.

الإغريق : حددوا قديما المواد الرئيسة التى ينبغى تعليمها للنش بسبع مواد قسموها إلى ثلاثيات Trivium وتضم النحو Grammar والبلاغة rhetoric والمنطق dialectic، ورباعيات Quadrivium وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى، فضمت إلى الثلاثيات مواد الأدب والتاريخ، كما ضمت إلى الرباعيات مواد الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا، والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء، واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التى تدرس حاليا فى مراحل التعليم ونوعياته وشعبه لبلغت المئات.

والفلسفات التربوية التى تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية، تختلف فى تقديرها للأهمية النسبية للمواد الدراسية، ودورها فى تحقيق أهداف التربية،

ونتناول فيما يلى وجهة نظر بعض هذه الفلسفات فى المنهج.

المنهج فى فلسفة الأصول الدائمة Perennial Philosophy فلسفة الأصول الدائمة احدى فلسفات التربية فى القرن العشرين، ويعتقد أصحاب هذه الفلسفة أن الكون يتضمن حقائق لا تتعرض للتغيير بالتطور الثقافى، وأن هذه الحقائق والمعارف دائمة وعامة، وينبغى لهذا أن تكون جوهر ولب التربية، وأن الدراسات المهنية ينبغى أن يسبقها اتقان الدراسات الدائمة، والهدف الوحيد للتربية عند أصحاب هذه الفلسفة هو تنمية العقل وكانوا يعتقدون أن دراسات معينة لها القدرة على تحقيق هذا الهدف.

وكان روبرت هتشنز من أبرز دعاة هذه الفلسفة، وكان يؤمن بأن المنهج ينبغى أن يشتمل أساسا على الدراسات التى صمدت للزمن وهى: قواعد النحو، والقراءة، والبلاغة، والمنطق والرياضيات (للمرحلتين الابتدائية والثانوية)، والكتب العظيمة الخالدة ابتداء من المرحلة الثانوية، فقواعد النحو من وجهة نظره تنظم العقل، وتنمى ملكة التفكير المنطقى، كما أن التفكير السليم يمكن أن يعلم عن طريق دراسة الرياضيات أفضل مما يعلم عن طريق أى دراسة أخرى[٤].

ويؤمن أصحاب مذهب الأصول الدائمة بنظرية التدريب الشكلى Formal Discipline وهى التى تقول بأن العقل يتكون من قدرات عامة أو ملكات، متميزة مثل الذاكرة والإرادة، وأنه يمكن تقويتها بالتدريب المناسب، ووفقا لهذه النظرية، فإن النمو العقلى الأقصى يمكن التوصل إليه عن طريق دراسة المادة الدراسية المناسبة، وكان للغة اللاتينية والرياضيات أفضليتها فى هذه المجال وكان من المعتقد أن الشخص المدرب بهذا الأسلوب يكون قادرا فيما بعد على التعامل مع المواقف والمواد الدراسية الأخرى التى لا ترتبط بما درسه، ذلك أن ما اكتسبه ونماه من قدراته العامة، نتيجة التدريب ينتقل أثره تلقائيا إلى مواقف أخرى. وكان وليام تورى هاريس William Torrey Harris (١٨٣٥ - ١٩٠٩) من

---

(٤) Robert Hutchins. The Higher Learning in America (New Yaven: Yale Univ. Press, 1936), pp. 82-85.

أقوى الدعاة لهذه النظرة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى ميدان التربية.

وكان أصحاب مذهب الأصول الدائمة يرفضون الأخذ فى الاعتبار باهتمامات وحاجات المتعلم وكذلك يرفضون أى معالجات للمشكلات المعاصرة فى المنهج حيث أنهم يعتبرون أن هذه الاهتمامات مؤقته، وأنها تشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية، وهى تنمية العقل[٥].

المنهج فى فلسفة الأساسيين Essential philosophy ترى هذه الفلسفة أن هناك قلبا للثقافة لا يمكن الاستغناء عنه يتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم ومثل معينة، يمكن التعرف عليها، ويمكن أن تعلم بطريقة نظامية لجميع الدارسين، على أن تراعى فى هذا مستويات متشددة عالية للتحصيل، وعلى البالغين مسئولية توجيه التربية نحو هذا الاتجاه، وهذه الفلسفة لا تغفل تماما الحرية الفردية للتلميذ، بل تجعلها هدفا أو انجازا يسعى إليه وليس مجرد وسيلة من وسائل التربية، ويرى وليام باجلى وهو من دعاة هذا المذهب أن هناك ميادين من المعرفة المنظمة تمثل خبرة الجنس البشرى أفضل تمثيل، أدخرت وحفظت على مر الزمن وهى التى ينبغى تعليمها للأطفال والشباب[٦]. ويكون تحقيق نضج الناشئين بتعليمهم هذه الميادين المعرفية المنظمة، التى يعتقد أنها تكون منهجا يتلاءم مع المستقبل الذى يعدون له، فالطفل شخص غير ناضج، ووسيلة التربية فى الوصول به إلى النضج هى بتعليمه هذه الميادين من المعرفة.

ويرى آرثر بستور[٧]، وهو من دعاة الفلسفة الأساسية، أن المنهج ينبغى أن يحتوى أساسا على دراسة منظمة فى خمسة ميادين أساسية هى :

١ - التمكن من اللغة الأم، والدراسة النظامية للنحو، والأدب، والتعبير.

---

(٥) Daniel Tanner, and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: Mcmillan Publishing Co., c1980) p. 7.

(٦) William C. Bagley, Classroom Management (New York: Mcmillan Publising Co., 1907), p. 2.

(٧) Arthur Bestor, The Restoration of Learning (New York: Alfred Knoph, 1956), pp. 48-49.

٢ - الرياضيات.
٣ - العلوم.
٤ - التاريخ.
٥ - اللغات الأجنبية.

ويشترك مذهب الأساسيين مع مذهب الأصول الدائمة فى القول بأن المنهج ينبغى أن يتمركز اهتمامه حول تدريب العقل، وان الطريق إلى تنمية القدرة العقلية يوجد فى دراسات أكاديمية معينة ويختلف الأساسيون عن أصحاب مذهب الأصول الدائمة فى أنهم يرون أنه ينبغى أن يكون للعلوم العملية الحديثة مكان فى المنهج، ومع هذا فالأساسيون يرون أن العلوم الاجتماعية الحديثة والتربية المهنية، والتربية الرياضية، والفنون؛ والموسيقى، وغيرها من المواد غير الاكاديمية فى مستوى أدنى من غيرها من المواد الاكاديمية، ولا ينبغى أن تحتل مكانا يذكر فى المنهج والواجب الأول للمدرسة، كما يقول بستور، هو تزويد التلميذ ببرنامج نمطى للتدريب العقلى فى ميادين المعرفة المنظمة(٨).

وفيما يتعلق باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم فالاهتمام بها، عند الأساسيين، ينبغى أن يكون محدودا، أما عن قيمة المعرفة بالنسبة للدارسين، فإن الأساسيين يرون أنها تكتسب وتختزن للاستخدام المستقبلى، وقد لا يدرك الدارسون وقت دراستها أن لها أهمية أو قيمة فى حياتهم، ولكنهم سيدركون أهميتها عندما يكبرون وينغمسون فى الحياة، ويتعاملون معها، ويجابهون المشكلات، فعندئذ يسترجعون ما سبق أن درسوه، فيكون لهم عونا ومعينا، فى البحث عن حلول للمشكلات، والتعامل مع الحياة بكفاءة وفعالية أفضل.

وقد ارتفع نجم الفلسفة الأساسية فى الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب الباردة بين المعسكر الغربى والمعسكر الش ق عقب الحرب العالمية الثانية، حيث لقيت دعوتهم إلى الامتياز والتفوق العقلى، وتأكيدهم على دراسة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية الحديثة، قبولا وأذانا صاغية فى المجتمع الأمريكى، إذ

---

(٨) Daniel Tanner and Laurel Tanner, op. cit., p. 8.

رأى المجتمع فى هذا بعدا عن حشو المناهج بدراسات اعتبرها غير مهمة، وتساعد على الكسل والاسترخاء العقلى ولا تسهم فى التدريب العقلى والتفوق، هذه الدراسات العقيمة ما كان المجتمع فى حربه الباردة ليطمئن إلى الركون إليها، بمثل ما كان لا يطمئن إلى الركون إلى أسلحة حربية قديمة، والمجتمع فى التعليم، كما فى الحرب، يسعى نحو الأكثر فعالية والأعلى كفاءة، والأسرع فى تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات.

ثالثا: المنهج المتمركز حول المجالات المعرفية المنظمة Disciplines:

وجه كثير من النقد إلى منهج المواد الدراسية، وظهرت مناهج تتمركز حول محاور أخرى غير المعرفة مثل المنهج المتمركز حول الطفل، الذى كان ثورة على المنهج الذى يتمركز حول المادة الدراسية، ومع هذا فإن مفهوم المنهج الذى يضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام عاد للظهور بصورة أخرى، فابتداء من منتصف الخمسينيات وعلى مر السنين حتى الستينيات نادى أساتذة الجامعات بأن المنهج المدرسى ينبغى أن يصاغ وفقا للتراكيب الداخلية للمعرفة المنظمة Disciplines، وفى هذا يقول شواب Schwab إنه إذا لم تؤخذ تراكيب المجالات المعرفية المنظمة فى الاعتبار وتجعل جزءًا لا يتجزأ من المنهج فإن التعلم يكون فاشلا أو خاطئا، ويذهب فيليب فينكس Philip Phinix إلى أبعد من هذا بقوله أن المنهج ينبغى أن يتكون كلية من المعرفة المستمدة من المجالات المعرفية المنظمة، لأنها هى المعرفة الحقة فى صورة يمكن تدريسها[٩].

وينبغى النظر إلى التربية، من وجهة نظر دعاة المجالات المعرفية المنظمة على أنها ممارسة لعمليات البحث والاستقصاء التى ساعدت على التوصل إلى بنيات مثمرة للمعرفة المنظمة، تلك التى تكون المجالات المعرفية المعترف بها.

وترفض نظرية المجالات المعرفية المنظمة فكرة أن المعرفة ثابتة أو دائمة بل على النقيض من هذا، تعتبر هذه النظرية أن المعرفة نتاج عملية Process، هذه العملية هى البحث المنظم، والبحث المنظم وفقا لهذه النظرية، قاصر على

---

(٩) Ibid., p. 9.

المجالات المعرفية المعترف بها وتتجاهل ما تتطلبه معالجة بعض المشكلات من تخطى الحدود بين المجالات المعرفية، كما تتجاهل طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، ذلك أن نظرتها إليه نظرة مثالية، فهى ترى المتعلم صورة مصغرة من طالب الجامعة، وأنه يقف على حافة المنهج فى ميدان التخصص وكما يقول فيليب فينكس فليس هناك مجال فى المنهج للأفكار التى يعتقد أنها ملائمة للتدريس على أساس ما يفترض من تمشيها مع طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، إذا كانت لا تنتمى إلى التركيبات المألوفة للمجالات المعرفية المنظمة[١٠].

رابعا: المنهج كمحتوى مقرر:

يطلق أحيانا لفظ منهج على محتوى أحد المقررات، فيقال مثلا إن منهج تاريخ مصر الحديث للصف الثالث الاعدادى بجمهورية مصر العربية يتضمن مصر تحت الحكم العثمانى، الحملة الفرنسية على مصر والشام، بناء الدولة المصرية الحديثة فى عصر محمد على، ازدياد التدخل الأوروبى، الثورة العرابية والاحتلال البريطانى، ثورة سنة ١٩١٩ وتطور الحركة الوطنية، وثورة سنة ١٩٥٢، وهذا المفهوم للمنهج مازال شائعا، وتصدر بعض الكتب الدراسية به. وهو مفهوم يقصر المنهج على المعلومات أو المحتوى الذى يضمه مقرر دراسى، وأسلوب تنظيم هذا المحتوى، ويغفل جوانب اخرى لها أهمية فى العملية التربوية مثل الأهداف، وأساليب تفاعل التلاميذ مع هذا المحتوى، وطرق وأساليب التقويم.... إلخ، كما يدخل ضمن هذا المفهوم اعتبار المنهج مجموع الحقائق والمفاهيم والمهارات التى تعرض على التلاميذ لتعلمها، فعندما يقال أن مدرسة ما ستقوم بتدريس منهج الرياضيات الحديثة، فإن هذا يعنى به أن المدرسة ستقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات معينة فى الرياضيات الحديثة، ولن تقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات أخرى لا تدخل ضمن هذا المنهج.

---

(١٠) Philip H. Phinix, "The Disciplines as Curricuclum Content", in Edmund C. Short and George D. Marconnit (eds.) Contemporary Thought on Public School Curriculum (Iwa: W. C. Brown), p. 136.

خامسا: المنهج كخبرة تعليمية موجهة:

أصبح المنهج منذ عام ١٩٣٠ يعرف بأنه جميع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، وظل هذا التعريف قائما، دون تحد لجيل كامل.

فقد عرف هاروللدرج Harold Rugg المنهج عام ١٩٣٦ بأنه البرنامج الكلى للعمل المدرسى وأنه الوسيلة الأساسية للتربية بها، وأنه كل ما يعمله التلاميذ ومعلموهم، وبهذا فالمنهج من وجهة نظر «رج» له وجهان: أحدهما يتألف من الأنشطة والمهام التى تؤدى، والثانى يتألف من المواد التى تتم بها هذه الأنشطة والمهام.

وعرف كازويل وكامبل Caswell and Campell المنهج عام ١٩٣٥ بأنه جميع الخبرات التى يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلميهم(١١).

كما يذكر تقرير لدراسة الثمانى سنوات نشر عام ١٩٤٢ أن المنهج أصبح ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التى تستخدمها المدرسة فى تربية الجيل الناشئ(١٢).

وظل هذا التعريف الواسع للمنهج، على أنه مجموع الخبرات التى يكتسبها التلاميذ تحت توجيه المدرسة سائدا خلال الخمسينيات والستينيات، فنرى أن سايلور والكسندر Saylor and Alexander يعرفان المنهج عام ١٩٥٤ بأنه المجموع الكلى لجهود المدرسة فى تعليم أبنائها سواء داخل الفصل، أو فى الملعب، أو خارج المدرسة(١٣).

وعرف رالف تايلور المنهج عام ١٩٥٦ بأنه كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوم

---

(١١) Hollis L. Caswell, and Doak S. Campell, Curriclum Development (New York : American Book Co., 1935). p. 66.

(١٢) Tanner and Tanner, op. cit., p. 15.

(١٣) J. Galen Saylor, and William M. Alexander, Curriculum Planning (New York: Rinehart and Co., 1954), p. 5.

المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية[١٤].

وعرف كارنى وكوك Kearney and Cook المنهج فى دائرة معارف البحث التربوى (طبعة عام ١٩٦٠) بأنه كل الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة[١٥].

ويسير البرق على نفس الدرب فى تعريفه للمنهج عام ١٩٦٢ بأنه كل النشاطات التى تقدمها المدرسة لتلاميذها، وأنه بهذه النشاطات ترجو المدرسة تحقيق تغييرات فى سلوك تلاميذها فى ضوء فلسفتها وأهدافها[١٦].

وتشترك هذه التعاريف فى أنها ترى أن ما يتعلمه التلاميذ لا يقتصر على المقررات الدراسية التقليدية، ولكنه يتأثر بطريق مباشر، أو غير مباشر، ببيئة المدرسة كلها، بمعنى أن كل ما يؤثر فى المتعلم ينبغى أخذه فى الاعتبار عند النظر فى المنهج.

ولكن ما هى طبيعة الخبرات التى ينبغى أن تزود المدرسة بها تلاميذها ؟

الفلسفة التقدمية Progressivism فلسفة تربوية ظهرت فى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها عام ١٩١٩ بتكوين رابطة التربية التقدمية (فى الولايات المتحدة الأمريكية)، وكان جون ديوى من أكبر فلاسفتها، وكانت تركز على الارتباط بالمثل الديموقراطية، وتبرز أهمية النشاط الهادف الخلاق، وعلى حاجات الحياة الحقيقية للتلاميذ، وعلى علاقات أوثق بين المدرسة والمجتمع،

---

(١٤) Ralph W. Tyler, «The Curriculum Then and Now,» in Proceedings of the 1956 International Conference on Testing Problems (Princeton N. J.: Education Testing Service, 1957), p. 79.

(١٥) Nolan C. Kearney, and Walter W. Cook. «Curriculum». in Chester W. Harris, ed., Encyclopedia of Educational Research, 3rd ed. (New York: Macmillan, 1960), p. 358.

(١٦) Harold Alberty, Reorganzing the High School Curriculum, revised edition (New York : The Macmillan Co., 1953), p. 125.

وترى ان التربية ينبغى أن تكون وسيلة لخدمة الإنسان وأن المواد الدراسية ومحتوى التربية ينبغى أن تتغير وتتبدل بتغير معرفة الإنسان بنفسه وبالعالم الذى يعيش فيه، وأن كل تفكير مطلق يعوق التقدم، كما أنها تقوم على نظرية دينمية، وليس استاتيكية للكون، وعلى علم النفس الحديث وخاصة على المدارس الفكرية الدينمية الوظيفية منه، هذه الفلسفة التقدمية للتربية كانت تنادى بأنه ينبغى على المدرسة أن توفر خبرات مرتبطة ارتباطا وثيقا بحاجات الأطفال واهتماماتهم، وإذا كان الرومانسيون من أصحاب هذه الفلسفة قد غالوا فى هذا غلوا شديدا حتى غفلوا عن أهمية الخبرة المتراكمة للجنس البشرى، فإن جون ديوى، بعد عام ١٩٣٠، دعا إلى عدم اغفال مجالات المعرفة المنظمة. فهى، كما يقول تضم النتاج المتجمع لجهود وتطلعات ونجاحات الجنس البشرى جيلا بعد جيل[١٧]. على أنه فى نفس الوقت يؤكد على أن المنهج ينبغى أن يعمل على تنمية الخبرات الحالية للطفل حتى يصل إلى الخبرة الناضجة الأكثر ثراء، وهكذا نرى أن الفلسفة التقدمية تركز بشكل أو بآخر على الحياة الحاضرة للطفل، وبحاجاته ومشكلاته، مع عدم إغفال الخبرة المتراكمة للجنس البشرى. وبهذا فهى تحاول أن يوفر منهج المدرسة الخبرات المناسبة لهذا...

يقابل هذا نظرة أكثر حساسية للمجتمع وحاجاته ومشكلاته، فنرى جورج كاونتس George Counts ينادى عام ١٩٣٢ بنقل اهتمام المنهج من الطفل وحده إلى المجتمع الذى ينبغى أن ينمو فيه الطفل[١٨]. كما نادى هوليس كازويل عام ١٩٣٩ بأن المسئولية الأساسية للتربية هى فى تنمية الفهم للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة فى حل المشكلات الاجتماعية. وعدد بعض المشكلات التى كان يواجهها المجتمع الأمريكى وقتئذ مثل مشكلات العمل والمحافظة على المصادر الطبيعية، والصحة، وملكية الأرض والتحكم فيها، وتنمية

---

(١٧) In Robert Schaefer, Teachers College and School Curriculum, «in Duane Huebner, ed., A. Reassessment of the Curriculum (New York : Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1964).

(١٨) George Counts. Dare The Schools Build a New Social Order? (Now York : The John Day Co., 1932), p. 55.

مصادر الطاقة، ومشاكل العمل والإدارة؛ الجريمة؛ تكوين أسرة، وفيات الأطفال، والاستثار، الضرائب، التنظيم الحكومى، تخطيط المجتمع، الحماية من المرض والعجز والشيخوخة، ويستطرد قائلا أن الخبرات التى تقدمها المدرسة (أى المنهج) ينبغى أن تعالج بصورة مباشرة إلى حد ما هذه المشكلات وغيرها من المشكلات وثيقة الصلة بها[١٩].

وقبل نهاية الستينيات زاد الاهتمام بمشكلات اجتماعية مثل مشكلات البيئة، والحرب والفقر والجريمة، والصراعات العنصرية.
وعندنا فى الأمة العربية توجد اهتمامات خاصة بمشكلات اجتماعية مثل زيادة السكان وتنظيم النسل، والمحافظة على الممتلكات العامة والمال العام، والمحافظة على المصادر الطبيعية، والمشكلات المتعلقة بالعمل والإنتاج، والمشكلات الصحية، واحترام العمل وتحمل المسئولية، والتربية السياسية، ومشكلات ومفاهيم الحرب والسلام، والتعود على النظام واحترامه، وتنمية القيم الأخلاقية والروحية، ومشكلات التعلم والتنمية.

سادسا: المنهج كخطة للعمل معدة مسبقا:

إذا كانت التربية عملية هادفة منظمة، والمنهج وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها، فيمكن أن ينظر إلى المنهج على أنه خطة للعمل، تعد مسبقا وبرنامج للنشاطات، يرجى أن يؤدى إلى أن يتعلم التلاميذ ما يتوصلون به إلى تحقيق أهداف معينة.

ويمثل هذه النظرة تعريف بول هيرست Paul Hirst الذى يقول بأن المنهج عبارة عن برنامج من النشاطات مصمم بحيث يتوصل التلاميذ عن طريقه، بقدر الامكان، إلى غايات وأهداف تربوية معينة[٢٠]. ومثل هذا ما يقول به بوشامب

---

(١٩) Herold Rugg, (ed.) Democracy and the Curriculum : The Life and Program of The American School (New York : D. Appleton-Century, 1939), p. 420.

(٢٠) In W. Kenneth Richmond, The School Curriculum (London: Metheun and Co., 1971), p. 10.

Beauchamp من أن المنهج هو أساسا خطة لتربية التلاميذ أثناء وجودهم بمدرسة معينة(٢١).

ويدخل ضمن هذا أيضا تعريف مكدونالد للمنهج بأنه خطة للعمل، أى خطة لتوجيه التدريس(٢٢). وفى هذا أيضا يقول فتحى الديب أن المنهج استراتيجية للتعلم، ويقصد بالاستراتيجية فن استخدام الامكانات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويقصد بالتعلم حدوث تغير مرغوب فيه فى سلوك المتعلمين(٢٣).

وهكذا فإن هذه النظرة تعتبر المنهج وثيقة مكتوبة تحدد أنواع التعلم التى يطلب من المعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة، ويدخل ضمن هذه النظرة كل تصور للمنهج على أنه مجموعة من المواد الدراسية، أو على أنه برنامج يعد مسبقا يرتبط به المدرس والتلاميذ.

سابعا : المنهج كنشاطات يقوم بها المتعلمون فعلا :

المنهج كخطة معدة مسبقا، أو كوصف للنشاطات، معد مسبقا؛ ومسجل على الورق، يجعل من الممكن للباحث فى المناهج، أن يتوجه إلى «الأرشيف» الذى يتم فيه حفظ ما يسمى «مناهج» لدراستها. فهو اذا أراد مثلا دراسة المناهج فى الفترة من ١٩٢٣ - ١٩٣٠ فى مصر مثلا، فما عليه إلا أن ينقب عن هذه المناهج فى الأرشيف مثلا حتى يجدها، ويقوم بدراستها، كما أن المدرس يتسلم «المنهج» لتدريسه لتلاميذه.

ولكن السؤال يثار هنا، هل المنهج هو الخطة المسجلة على الورق، أم هو

---

(٢١) George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers, c1981), p. 7.

(٢٢) James B. Macdonald, «Educational Models for Instruction», James Macdonald and Robert R. Leaper, eds Theories of Instruction (Washington, D.C.: ASCD, 1965), p. 3.

(٢٣) فتحى الديب. **الاتجاه المعاصر فى تدريس العلوم** (الكويت، دار القلم، ١٩٧٤)، ص ١٩.

النشاطات والممارسات التى تنفذ فعلا فى المدرسة ؟

إن هاتين نظرتان تختلفان كثيرا، اختلاف الرسم الهندسى لمنزل، والمنزل بعد إتمام بنائه، أو كاختلاف الخطة الحربية، وما يجرى فى ميدان القتال. فقد يكون المدون المرجى شيئا والمنفذ فعلا شيئا آخر، يختلف عنه فى الكثير أو القليل.

وبهذا فإن التسليم بأن المنهج هو الخطة المسجلة فيه تجاوز، والاعتماد على الأرشيف فى دراسة مناهج فترات سابقة من تاريخ التعليم، قد لا يعكس بأمانة ما كان يتم فعلا فى المدارس. وبالمثل فإن دراسة المنهج فى مدرسة ما عن طريق ما هو مدون فى دليل المدرسة لا يرقى إلى مستوى الدراسة لو عايش الدارس للمنهج الحياة فى المدرسة، وكان على مقربة مما يجرى بها، وقارن بين المنهج « المكتوب » والمنهج « المنفذ » فعلا، فعندئذ يكون الحكم أكثر واقعية، فإحدى آفات التربية الأهداف والخطط الخيالية، المثالية، غير الواقعية، التى تتغير عند التنفيذ والتطبيق تغييرا قد يبعد بها كثيرا أو قليلا عن الصورة التى سجلت بها.

ويبرز روبرت زايس هذه النظرة المزدوجة للمنهج بقوله أن « المنهج يمكن أن يشير إما إلى خطة مكتوبة للتدريس، أو إلى المنهج الذى يجرى تنفيذه فعلا، الذى يعمل نحو توجيه وضبط البيئة والنشاطات فى المواقف الحية فى الفصل » وعلى هذا فهو يرى أن هناك حاجة للتمييز بين التصورين، ويقترح أن يشار إلى الخطة المكتوبة باسم وثيقة Document المنهج أو المنهج الكامن inert ويشار إلى المنهج المنفذ فعلا فى الفصل بالمنهج المؤدى للوظيفة functionary أو المنهج الحى، أو الفعال العامل operative[٢٤]. وكثيرا ما تختلف وثيقة المنهج عن واقعه[٢٥].

ويثير هذا مشكلات بالنسبة للعاملين فى ميدان المناهج فالتعامل مع وثائق مكتوبة أسهل وأسرع، بينما التعامل مع ما يجرى فعلا فى الفصل، أى مع المنهج الحى الفعال، أكثر صعوبة وأشق فى تحديده وتقويمه، ومع هذا فالتمييز بين المنهج

(٢٤) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1975), p. 11.

(٢٥) إبراهيم بسيوف عميرة، « وثيقة المنهج وواقعه » المنتدى، يناير ١٩٨٥، ص ص ١٧ ـ ٢٠.

الكامن والمنهج الفعال أمر لا ينبغى إغفاله أو التهوين من شأنه، وكل من خبر العمل بالمدارس يدرك جيدا هذا الفرق، ويدرك أن ظروفا كثيرة تؤثر فى التطبيق العملى للوثائق المكتوبة للمناهج، وفى النتاج النهائى للعملية التعليمية.

خلاصة

رأينا فيما سبق أن للمنهج تعريفات متعددة، وأن وجهات النظر تختلف نحوه، وتتباين إزاءه تصورات المربين والمختصين فى الميدان.

وقد يعتقد البعض أن الخير فى التوصل الى تعريف واحد يتفق عليه، ولكن هذا غير ممكن، بل وربما غير مستحب، فحتى فى العلوم الطبيعية يختلف العلماء على التعريفات فالالكترونات تارة تعتبر جسيمات، وتارة تعتبر موجات، والضوء تارة سيل من الجسيمات، وتارة أخرى موجات، والعلماء لا يعتبرون ذلك التصور للالكترونات أو الضوء أفضل من التصور الآخر، بل يرون أحد التصورين مفيدا فى بعض الحالات، وفى تفسير بعض الظواهر، بينما يكون التصور الآخر مفيدا فى حالات اخرى وفى تفسير ظواهر اخرى.

وبالمثل التصورات المختلفة للمنهج.

فالمنهج كخطة للعمل يفيد واضع المنهج، بينما المنهج كخبرات يكتسبها التلاميذ، أو كوصف فعلى لما يجرى فى الفصل يفيد المهتم بالتقويم وبتقدير مدى تحقيق المنهج لأهداف المدرسة والمجتمع.

ومن هنا يقول زايس أن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعى المثمر، وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية فى بناء المناهج فى المواقف العملية فى المدارس[٢٦].

---

(٢٦) Zais, op. cit. p. 13.

أما ريتشارد دير Richard Derr فقد استخدم أسلوب توضيح أو شرح المفهوم concept elucidation للتوصل إلى ما يعنى بالمنهج عند الحديث عنه، واستخدم فى هذا ثلاثة أساليب هى : أسلوب التحدى، وأسلوب إعطاء المثل والمثل المضاد، وأسلوب الإطار الذى يستخدم فيه المصطلح.

وقد توصل دير من هذا إلى أن التعريف الذى يرى أن المنهج محتوى منظم، أو مادة دراسية منظمة يجد أكبر دعم من أسلوب توضيح أو شرح المفهوم، فجوهر «المنهج» عبارة عن أشياء يمكن تعليمها وتعلمها.

ويستطرد دير موضحا أن أسلوب شرح المفهوم يفشل فى تدعيم القول بأن المنهج خبرات تعلم مخطط لها، أو سلسلة من الأهداف، أو خطة مكتوبة للعمل، أو مجموع الخبرات التى اكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

ويرى دير أن هذه التعاريف الأخيرة ربما أدخلت إلى ميدان التربية كتعاريف تصورية، أو كجزء من برنامج مقصود للتأثير على الممارسات التربوية، فهى من قبيل الاختيارات الأخلاقية للحكم على ما يعد صالحا، أو مرغوبا فيه من المناهج، فهى نوع من المحاولة لتبنى مثل هذه المناهج، تبلور قضايا قيمية تدخل ضمن ترتيبات معينة تساعد على التعلم.

ويؤكد دير الحاجة إلى التمييز بين التعريفات الوصفية، والتعريفات التصورية فهى جزء من برنامج للتأثير يهدف إلى التشجيع على بناء مناهج تتمشى معها، فهذه التعريفات أذن لا تصف الاستخدام الفعلى للمصطلح، وإنما تعبر عما يجيش فى صدور فئة من المربين تريد به التأثير فى المسار الذى تسير فيه التربية[٢٧].

---

(٢٧) Richard L. Derr, «Curriculum: A Concept Elucidation» in Curriculum Inquiry, (New York: John Wiley. 1977), pp. 145-155.

الباب الثانى

نحو إطار مفاهيمى للمناهج

المناهج. كميدان من ميادين الدراسة فى التربية، ينبغى أن يوجه الدراسة والبحث فيه، إطار مفاهيمى، ينظم التفكير حول كل الأمور المتعلقة به، ويقود الخطا فى بنائه وتطويره. ونجد فيه موجهات نحو الإجابة عن تساؤلات مثل: مم يتكون المنهج؟ ما أهم عناصره؟ وكيف تختار وتنظم؟ وما مصادر اتخاذ القرار فيه؟ وكيف تترجم المعلومات والمعايير من هذه المصادر إلى قرارات؟

وليس هناك اطار مفاهيمى عام، أو نظرية عامة، تشمل ميدان المناهج بأكمله تظله بفروضها، وتربط بين ظواهره، وتقدم حلولا لمشاكله.

ولكن توجد فى المناهج نظريات، ونماذج أو تصورات لجوانب مختلفة منه مثل عناصر المنهج والعلاقات بينها والأساسيات، والتصميم، والتطوير.

ويضم هذا الباب فصلين:

الفصل الثالث يتناول النظرية العلمية وخصائصها، ويقارن بينها وبين النظرية فى المناهج.

أما الفصل الرابع فيعرض لبعض النظريات، أو النماذج، التى تلق أضواء على بعض جوانب المنهج.

الفصل الثالث

النظرية العلمية والنظرية التربوية

ما النظرية العلمية؟ وما وظائفها؟

هل النظرية نقص فى القدرة العلمية؟ هل هى نقص فى المعرفة فى مجال ما؟ هل هى مجرد تصورات؟ هل هى مجرد حدس وتخمين فى تفسير الظواهر؟

هذه وغيرها أفكار عن « النظرية »، أبعد ما تكون عن المفهوم العلمى لها، فميادين المعرفة وأنشطة الحياة، التى بلغت من التقدم شأوا؛ تم لها هذا من خلال نظريات وجهت المسيرة، وأحاطت التقدم والتطوير فيها بسياج من التفكير المنظم المرتب، وبذلك قل فيها التيه، والتعثر؛ دون هدف، وربما يعزى التقدم الكبير فى العلوم الطبيعية إلى نسيج من نظريات جيدة التصميم والصياغة والإحكام، كانت منطلقا لمزيد من الملاحظة، والفكر والتجريب.

وتختلف تعريفات « النظرية » وليس المجال هنا مجال استعراض هذه التعريفات، والمقابلة بينها، ونكتفى هنا بما أورده زايس Zais عن كيرلنجر Kerlinger[1] والذى عرف النظرية بأنها مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يتم فيها تحديد المتغيرات التى تؤثر فى كل منها، والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر، وشرحها، والتنبؤ بها.

ويرى أوكنر O'Conner أن للنظرية ثلاث وظائف هى الوصف والتنبؤ والشرح [2].

---

(١) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1976), p. 77

(٢) Ibid., p. 78

والوصف أدنى وظائف النظرية، ويتضمن التعريف الدقيق والواضح المحدد للمصطلحات التى تستخدمها النظرية، كالجزىء، والذرة، والموجة، والكثافة، والصلادة، واللزوجة، وينبغى أن يستخدم التعريف، بنفس المعنى المحدد كلما ورد ذكر المصطلح، أى أن يستخدم المصطلح بنفس المعنى كلما ورد ذكره، كما يتضمن تصنيفًا للمعلومات والحقائق والبيانات، ذلك أنها تتراكم بكثرة، فإذا ظلت متناثرة فإنها تضيع، أو يكون نفعها فى بناء النظرية محدودًا، أو معدومًا، ولكن النظرية تقدم نظامًا اقتصاديًا لحفظها وذلك عن طريق التصنيف والتبويب الجيد لها. وقد يتضمن الوصف أيضًا تسجيلا للأحداث، وترتيبا لوقوعها.

والشرح وظيفة أخرى للنظرية، وشرح الشىء يعنى جعله مفهوما، ويكون هذا بالتوصل إلى علاقات بينه، وبين المعرفة المتاحة لنا حاليا وبذلك تزول الحيرة التى نشعر بها ازاءه، وينجلى الغموض الذى يحيط به، ويعنى هذا أن نجد مكانًا وموقعًا للشىء المطلوب شرحه بين خبراتنا ومعارفنا الحالية. . . . ويترتب على هذا صعوبة، أو استحالة، شرح شىء لشخص ليست لديه معلومات كافية يمكن الاستناد إليها فى الشرح، أو لشخص يتمسك بمعلومات خاطئة تنحرف بنا عن الاتجاه الصحيح فيه. كما يحدث عند محاولة شرح النظرية الحديثة لمرض معد لمن يتمسك بالخرافات والحسد كأسباب لهذا المرض.

والتنبؤ وظيفة ثالثة للنظرية، فالنظرية لا تكتفى بالقدرة التفسيرية اللاحقة للأحداث، فهناك نظريات تسعى إلى أن تكون لها قدرة تنبؤية مستقبلية، وبعض العلماء يعتبرون أن الاختبار النهائى للنظرية هو فى كفاءتها التنبؤية، وهكذا فإن النظرية الخاصة بحركات كواكب المجموعة الشمسية، لم تكتف بوصف حركات الكواكب، وسرعاتها، واتساع مداراتها وإنما قامت أيضًا بتفسير هذا كله فى ضوء قوانين ومعارف علمية راسخة، ثم تعدت هذا إلى مرحلة التنبؤ. . فتنبأت بوجود الكوكب بلوتو قبل اكتشافه، وتنبأت بأوقات خسوف القمر وكسوف الشمس قبل حدوثها بشهور، أو بسنوات، وبدرجة عالية من الدقة؛ وكذلك بالنسبة لمواقع الكواكب والتوابع وتحركاتها، كما تنبأت باقتراب المذنب هالى من الأرض عام ١٩٨٦ بعد ٧٦ سنة من اقترابه السابق منها.

وهكذا الحال بالنسبة لنظريات مثل نظرية الاحتراق : أو نظرية الوراثة، أو النظرية الجزيئية للمادة، أو نظرية الحركة للغازات، أو النظرية النسبية.

الطبيعة الموضوعية للنظرية العلمية :

النظرية العلمية، فى رأى بعض العلماء والمفكرين، ذات طبيعة موضوعية، فالتفسيرات والتنبؤات التى تقدمها ترتبط بما نلاحظه وندركه، وليس بما نظنه، أو نعتقد فيه؛ أو نميل إليه، ولا شأن لها بالقيم؛ والتفضيلات، والأفكار المسبقة . . .

النظرية عند المؤمنين بموضوعيتها، ومنهم جريفث Griffiths(٣) تصف وتشرح **ما هو كائن** ولكنها لا تقول **ما ينبغى** علينا عمله، ويوضح جريفث هذا بقوله أنه إذا أراد شخص أن يقفز من نافذة فى الدور الثلاثين، فإن النظرية يمكن أن تمدنا بمعلومات، تساعدنا على أن نحدد بدقة كبيرة سرعته عند الاصطدام بالأرض، وقوة هذا التصادم، كما أنها تتنبأ بدرجة كبيرة من الاحتمال أن هذا الشخص سيموت. وهكذا فإن القول بأنه «إذا قفز شخص من الطابق الثلاثين : فإنه يموت» يمثل نظرية وصفية، تنبؤية. ولكن هذه النظرية لا تقول لنا **هل ينبغى أو لا ينبغى**، عليه القفز من الطابق الثلاثين. بمعنى أنها لا تتضمن قيما أو توجهات فهى محايدة ازاء القيم.

وبالمثل فإن نظريات الوراثة تقول بأن احتمال ظهور أمراض وراثية عند زواج الأقارب أكبر منه عند زواج الأباعد، ولكن هذه النظريات لا تقول لنا هل **ينبغى، أو لا ينبغى** الزواج من أشخاص معينين، أقارب؛ أو أباعد.

والنظرية الذرية النووية، الحديثة، تدلنا على أن نوايات بعض العناصر الثقيلة يمكن أن تتحطم إذا قذفت بجسيمات نووية معينة، بسرعات خاصة، وينتج عن هذا انطلاق طاقة ولكن النظرية لا تقول لنا ما إذا كان هذا ينبغى أن يستغل فى مفاعل لتوليد الكهرباء، أو فى قنبلة تلق على مدينة، وتأتى على الحرث والنسل، هذه وجهة نظر المؤمنين بالطبيعة الموضوعية للنظرية، التى

(٣) Ibid., p. 82

تخلصها من أى بعد قيمى، أو توجيهى نحو ما ينبغى، أو ما لا ينبغى، اتخاذه من قرارات؛ النظرية عندهم تجعل بعض الظواهر مفهومه أو تزيد من فهمنا لها، ولكنها لا تتضمن بالضرورة المنطقية، ما يوجه إلى اتخاذ قرار فى اتجاه أو آخر.

ولكن هذه الطبيعة الموضوعية للنظرية العلمية، بالمعنى المضبوط للموضوعية، لا يسلم بها علماء آخرون، فكما يقول جووين Gowin[4] إذا تركنا « النظرية » جانبا، وركزنا الاهتمام على الشخص الذى يستخدمها، فإن مجموعة مختلفة تماما من وظائف النظرية تظهر.

فالنظرية يمكن أن تساعد الباحث فى الاختيار مما يتعلق بالظاهرة ويراه مناسبًا للتحليل أو الصياغة.

كذلك فإن النظرية يمكن أن توجه الباحث إلى مزيد من الدراسة والبحث.

هذه الوظائف يعتقد بعض العلماء أنها وظائف أساسية للنظرية وهى ذات طبيعة قيمية حيث أنها توحى، وتوجه، وترشد؛ بل وتصف مسبقًا، ما يقوم العلماء به من بحث ودراسة.

بل إن ما يعتبر وظائف موضوعية للنظرية (الوصف، والتنبؤ، والشرح)، هى من وجهة نظر الذين لا يسلمون بالطبيعة الموضوعية للنظرية، مثقلة بالقيم، حيث يتدخل الباحث فى توجيهها؛ فالذى يقدم العالم على وصفه، تحدده النظرية، وتبرز الحاجة إلى وصفه، وإذا كان بناء النظرية يبدأ بجمع المعلومات، فأى معلومات تجمع؟ فبدون توجهات (أو مقترحات) نظرية لا يعرف ذلك.

النظرية لا توجه إلى المعلومات ذات العلاقة (أو الدلالة) فقط، ولكنها فضلا عن هذا تضفى معنى عليها، بتوضيح ما بينها من علاقات، وهى بهذا ترشد الباحثين إلى ما ينبغى عمله إذا ما رغبوا فى التوصل إلى نتائج عن طريق البحث والتنقيب.

---

(٤) Ibid., p. 81

وهكذا يقودنا أوكنر إلى القول بأن النظرية هى «مجموعة من القواعد توجه إلى الأفعال أو تضبطها»[٥].

النظرية، إذن، تصف الظواهر، وتتنبأ بها وتشرحها وبالإضافة إلى هذا فهى توجه نشاط أولئك الذين يستخدمونها، توجه سعيهم للتوصل إلى الجديد من المعرفة بما يتضمنه هذا من جمع معلومات جديدة، وتحليلها، وتركيبها.

هل النظرية العلمية تكشف عن الحقيقة أو تمثلها؟

كان العلماء قبل حلول القرن العشرين، وقبل أن تظهر الفيزياء الحديثة.. يعتبرون النظريات العلمية شروحا موضوعية، تكشف عن الحقائق الأزلية. فالمادة والطاقة والظواهر المختلفة المتعلقة بها موجودة وجودا حقيقيًا، والنظريات العلمية تصف وتشرح المبادئ الحقيقية، غير المتغيرة، التى يرتكز عليها العالم بمادته وطاقته وظواهره المختلفة.

وكلما تم بناء نظريات جديدة، أو اكتشفت، لتحل محل نظريات أقدم (وأقل دقة) كلما تكونت لدى الإنسان، نظرة أكثر صدقًا، ودقة عن العالم كما هو عليه حقيقة، ومن الممكن نظريًا كما كان يرى علماء القرن التاسع عشر، أن يتم اكتشاف جميع خبايا الطبيعة، وتعرف أسرارها؛ وعندئذ تصبح لدى الإنسان صورة عن العالم كله، وشرح له، ويتوصل إلى الحقائق الأزلية له، فالنظرية عندهم كانت نوعًا من المعرفة المطلقة[٦].

والأمر بالنسبة لعلماء القرن التاسع عشر، كما يقول كونانت Conant كان أشبه بالاكتشافات الجغرافية التى أدت فى نهاية الأمر إلى رسم خرائط دقيقة، تمثل الواقع أبلغ تمثيل... فبالنسبة لهؤلاء العلماء فإنهم كانوا يرون أن هناك حقائق أزلية عن الحرارة والضوء والمادة.. الخ. وأن البحث العلمى سيؤدى فى النهاية إلى التوصل لهذه الحقائق المطلقة وإلى معرفة كنه (طبيعة) كل منها..

ولكن كونانت أوضح أن الفيزياء الحديثة خيبت هذه الآمال، فالضوء كان

---

(٥) Ibid., p. 81.

(٦) Ibid., p. 83.

يعتقد أنه سيال من جسيات أو دقائق، هى الفوتونات، تنتشر بسرعة الضوء، ثم توصل البحث العلمى، والتجريب؛ إلى ما ظن أنه دحض كامل لهذه النظرية (نظرية الطبيعية الجسيمية أو نظرية الدقائق فى الضوء) وحلت محلها نظرية تقول بأن الضوء موجات (النظرية الموجية للضوء).

ولكن حول عام ١٩١٠ ظهر للعلماء أن هناك ظواهر ضوئية يسلك فيها الضوء كما لو كان موجات، وظواهر أخرى يسلك فيها الضوء كما لو كان سيالا من الدقائق، وبالنسبة للعلماء فى ذلك الوقت كان هذا القول شبيها بالقول بأن الإناء فارغ، وملآن فى نفس الوقت، وهكذا أصبح مفهوم النظرية «كخريطة» موضع شك. فليست هناك حقيقة مطلقة أزلية واحدة، سيكشف عنها البحث فى وقت ما. وإنما هناك أكثر من تصور «مفيد» للحقيقة، ويمكن بهذه التصورات المتعددة تفسير الظواهر المختلفة، بعض الظواهر يفيد فى تفسيرها تصور، والبعض الآخر يفيد فى تفسيرها تصور آخر.

الحرارة، أيضا، كان ينظر إليها على أنها مادة لا وزن لها، ولا لون، ولا رائحة تسمى كالوريك caloric تنساب من الأجسام الساخنة إلى الأجسام الباردة، هذه النظرية تسمى نظرية السيال الحرارى (النظرية الكالورية) ثم لوحظت ظواهر معينة، لم يمكن تفسيرها بنظرية السيال الحرارى، ومن هذه الظواهر تولد الحرارة بالاحتكاك، مما يعنى أن الحرارة ترتبط بحركة الجزيئات، أو هى حركة جزيئية، وظهر أن هذه النظرية مفيدة جدا لتفسير كثير من الظواهر الحرارية، وظن أنه تمت البرهنة على عدم صحة نظرية السيال الحرارى (النظرية الكالورية).

ولكننا، حتى الآن، ما زلنا نستخدم نظرية السيال الحرارى فى مواقف كثيرة، كما لو كانت هذه المادة (الافتراضية) التى تنتقل من الجسم الساخن إلى الجسم البارد موجودة فعلا، كما نستخدم العديد من المعادلات التى تقوم على أساس هذه النظرية وهكذا أصبح ينظر إلى الحرارة نظرتين مختلفتين : نظرة على أنها مادة تنتقل من الجسم الساخن إلى الجسم البارد (سيال)، ونظرة أخرى على أنها حركة جزيئية.

كيف يقبل العلماء، بتفكيرهم المنطق، نظريات متناقضة؛ وغير متوائمة للضوء والحرارة. . . . وغيرها؟

يقودنا هذا إلى المفهوم الحديث للنظرية العلمية، الذى لا يعتبر النظرية العلمية «خريطة» توضح لنا حقيقة العالم وواقعه، والكشف عن هذه الحقيقة يكتمل مع تقدم الاكتشافات (الجغرافية)، وإنما يعتبر النظرية العلمية أفضل تمثيل ممكن للأشياء والظواهر فى اطار معارفنا وخبراتنا الحالية.

النظرية العلمية، بالمفهوم الحديث، بناء مشيد؛ يقوم على أساس الخبرة البشرية لأغراض نسعى إليها، وللربط بين أجزاء متناثرة من الخبرة، لتكوين نمط متماسك.

وقد يتحكم الهدف الذى يسعى لتحقيقه، فى النظرية التى تستخدم. فالباحث الكيميائى، قد يجد أن نظرية الحركة الجزيئية فى الحرارة مفيدة فى كثير من المواقف البحثية، للتوصل للمزيد من المعرفة، ولبناء المزيد من النظريات العلمية، ولكن المهندس الذى يصمم نظام تدفئة لبناء ما، قد يجد هذه النظرية قليلة النفع ويلجأ إلى نظرية السيال الحرارى.

وهكذا فإن الباحثين العلميين يستخدمون النظرية فى الاتجاه الذى يؤدى لمزيد من البحث العلمى، بينما يستخدمها المهندسون لتحقيق أغراضهم الهندسية مثل تصميم نظام تدفئة.

والخلاصة أن التطورات فى الفيزياء الحديثة أظهرت أن النظرية العلمية ليست «خريطة» للواقع، تصف حقيقة مطلقة، بل إن هذا غير ممكن بشريًا، فالنظرية نتاج عمليات فكرية، لا يمكن أن تحيط احاطة شاملة بحقيقة الكون الذى نعيش فيه بسبب طبيعتنا البشرية، وما بها من قصور، وهكذا فإن ما نصل إليه من نظريات علمية، ما هو إلا أفضل تصور استطعنا الوصول إليه فى ضوء ما لدينا من معارف وقدرات. . أليست هذه نظرية إيمانية. . وسبحان الله الذى لديه علم اليقين!!

النظرية فى التربية

يميل رجال التربية إلى اعتبار النظرية دليل عمل، ومرشدًا عند اتخاذ القرار أو القيام بالإجراء، وهذا هو مفهوم «النظرية العملية «Practical Theory» فى التربية الذى نادى به هيرست[٧] وهم بهذا يلتقون مع نظرة علماء الفيزياء المحدثين إلى مفهوم النظرية، كما رأينا فيما سبق. فكما أن الباحث فى العلم يستخدم النظرية كدليل يوجه إلى مزيد من البحث والتجريب ويشجع عليه، ويساعد فى التوصل إليه. كذلك الباحث، المنظر، فى التربية؛ يستخدم النظرية كدليل يؤدى إلى المزيد من البحث وبناء النظريات. . .

وكما أن مهندس الكهرباء يستخدم النظرية العلمية، ليس لتقدم البحث النظرى، ولا لبناء المزيد من النظريات، ولكنه يستخدمها كدليل عمل فى تصميم مولدات كهربائية لمحطة توليد كهرباء مثلا، كذلك الحال بالنسبة لمخطط المناهج يستخدم النظرية لبناء المناهج، وتطبيقها فى المدارس، كما يستخدمها رجل الإدارة التربوية فى إدارة المدرسة، واتخاذ القرارات بشأن الإدارة المدرسية.

والنظرية العلمية ليست كشفا عن الحقيقة الأزلية، بل أفضل تمثيل لها فى ضوء ما لدينا من معارف وخبرات، وقد تتعدد النظريات بالنسبة للشىء الواحد، فكما يقال: «الحقيقة لها أوجه متعددة» كذلك الحال بالنسبة للنظريات التربوية تعتبر أفضل تمثيلات للقضايا والظواهر التربوية فى ضوء معارفنا وخبراتنا الحالية، وقد تتعدد النظريات بالنسبة لجانب تربوى واحد.

ويمكن التعريف بالنظرية التربوية على أنها مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية الأخرى، المترابطة منطقيا، والتى تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة (أو الظواهر)، وتتنبأ بها، وتشرحها؛ كما أنها تخدم كسياسة لتوجيه العمل، واتخاذ القرار.

---

(٧) James Eaton. Teaching in Focus: An ABC of The Curriculum (Edinbrugh: Oliver and Boyd, 1975), p. 62.

ولكن كيف توجه النظرية العمل واتخاذ القرار؟ هل تحقق هذا كوصفه لصناعة صنف من الطعام، تتبع خطوة خطوة دون أى حيود يذكر؟

إن العمل فى التربية أبعد ما يكون عن هذا. فالنظرية فى التربية نوع من المرشحات للتفكير، تخلصه من الشوائب، وتساعده فى التوصل إلى اتخاذ القرار. النظرية التربوية لا تقود بالضرورة إلى إجراء مباشر، أو عمل معين، فهى لا تقول مثلا إنه « إذا أراد المعلمون أن يتعلم التلاميذ، عليهم استخدام التعزيز الإيجابى » ولكن النظرية التربوية تدعو إلى استخدام العقل والمنطق من جانب المعلمين فيما يتعلق باستخدام التعزيز الإيجابى فهى تمدهم بأساس يفكرون فيه عند اتخاذ قرارات بشأن إمكانية استخدام التعزيز الإيجابى: فى مواقف تعليمية بعينها، فهى توجههم إلى ما ينبغى أخذه فى الاعتبار، كما تقترح معايير للحكم على ملاءمة اجراءات مقترحة، وتمدهم بأساس للبحث المنطق العقلانى فيما يقومون به من عمل.

بناء النظرية

ليست هناك وصفة جاهزة، أو قواعد محددة، أو خطوات ينبغى اتباعها بالترتيب لبناء نظرية، لكن هناك اقتراحات يوصى بمراعاتها، ومن هذه الاقتراحات ما يقدمه هومانز Homans[٨].

١ - انظر أولا إلى الواضح، المألوف، الشائع، فهذا - بالنسبة لعلم جديد لم ترسخ قواعده بعد - هو الذى يستأهل الدراسة، ويكون من ورائه عائد مجز.

٢ - تحدث عما تريد أن تتحدث عنه فى عموميته (ولا تغرق فى التفاصيل) فالنظرية لا تكون اقتصادًا فى الفكر، إلا إذا لخصت فروضها عددا كبيرًا من الحقائق.

(٨) Robert S. Zais, op. cit., P. 89, Citing: George C. Homans, The Human Group (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1950), p. 17.

٣ - لا تتكلم فى الوقت الواحد إلا عن شىء واحد، وعند اختيارك للألفاظ (أو المفاهيم) تأكد من أنها لا تشير إلى أصناف من الأشياء شتى، وصور منها متعددة، فى نفس الوقت، وإنما تشير إلى صنف واحد منها فقط. ويترتب على هذا أنك إذا اخترت لفظًا ليدل على شىء معين بذاته، فتأكد من استخدامه ليشير إلى نفس الشىء فى كل مرة.

٤ - اختصر بقدر الاستطاعة عدد الأشياء التى تتحدث عنها، والقاعدة الذهبية هنا هى «أقل ما يمكن، وأقصى ما ينبغى» بالنسبة لعدد الحقائق التى ينبغى أخذها فى الاعتبار.

٥ - إذا ما بدأت الحديث، فلا تتوقف حتى تنتهى منه، وصف بأسلوب نظامى، الحقائق والعلاقات التى تعنيها بحديثك.

٦ - لاحظ أن تحليلك هو تجريد للواقع (وليس الواقع كله)، لأنه يتناول عناصر قليلة من الموقف الفعلى، وضع أخطار هذا التجريد نصب عينيك، خاصة عندما يراد اتخاذ قرار، ولكن لا تكن هيابا من هذا التجريد.

وواضح أن هذه مجرد مقترحات، ولا يقصد أن تتبع بحذافيرها حرفيا، أو تتبع «كخطوات» لبناء نظرية.

النماذج Models

العلوم الناشئة، كالتربية، التى لم ترسخ جذورها النظرية بعد توجد بها نظريات هى نتاج التفكير، والتأمل وبعد النظر والحدس، أما النظريات التى خضعت فروضها ومنشآتها العقلية للاختبار التجريبى، تحت ظروف مضبوطة، فهى قليلة بالمقارنة بالعلوم الراسخة المتقدمة (كالعلوم الطبيعية مثلا).

ومن المنشآت العقلية التى تعين فى بناء النظريات، وتصلح دليلا للفكر فى العمل واتخاذ القرار، ما يطلق عليه اسم **النموذج Model** والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات، أو ظواهر، أو عمليات، ويكون عونا على الفهم،

وهو بالنسبة للفهم، كالاستعارة والتشبيه بالنسبة للغة؛ تفتح طرقًا، ودروبًا، ومسالك له؛ بالاستعانة بشيء معروف؛ أو مألوف للتوصل إلى شيء غير مألوف، أو غير معروف.

أنواع من النماذج :

توجد أنواع متعددة من النماذج، ومن هذه الأنواع :

النموذج المجسم Physical Model :

مثل النموذج الذى تستخدم فيه كرات متعددة الاحجام والألوان، تربط بينها أسلاك، لتمثيل الجزيئات المختلفة، أو النماذج المجسمة التى تستخدم لإيضاح تركيب المجموعة الشمسية أو نموذج الطائرة، أو نموذج الزهرة، أو نموذج الجهاز المضمى.

النموذج المفاهيمى Conceptual Model :

ومن أمثلته النموذج الذى يشبه المدرسة بمؤسسة تجارية أو مصنع، له مدخلاته ومخرجاته، التلاميذ هم المدخلات (أو المادة الخام)، والمدرسة هى المصنع أو المؤسسة التى تقوم بإعدادهم للوصول بهم إلى منتج نهائى تجعله هدفا لها.

النموذج الرياضى Mathematical Model :

وهو فى العلوم الطبيعية (والفيزيقية خاصة) أكثر انتشارًا، حيث بلغ التقدم بهذه العلوم، ووصلت الدقة، حدا يوصلها إلى هذه الدرجة من الضبط الرياضى المتمثلة فى قوانين تصاغ صياغة رياضية، مثل قانون بويل، وقانون شارل فى الحرارة، وقانون أوم، وقوانين التحليل الكهربائى فى الكهرباء، وقانون تحول المادة إلى طاقة فى النظرية النسبية، هذه كلها وصلت صياغتها إلى أن أصبحت معادلات رياضية، وتزخر بها الدراسات، والكتب فى العلوم « المضبوطة ».

النموذج التخطيطى Graphical Model :

وهو الذى تستخدم فيه الرسوم بأشكالها، وأنواعها المختلفة، وربما كان هذا النموذج التخطيطى أكثر أنواع النماذج شيوعًا، وهو يحاول بوسائل تخطيطية، وصف مكونات شيء يراد وصفه، أو إيضاح العلاقة بين مكوناته، وتشمل النماذج التخطيطية الخرائط، والرسوم البيانية، والرسوم الإيضاحية (الكاريكاتيرية)، وتستخدم النماذج التخطيطية فى جميع فروع المعرفة، ونصيب النظريات التربوية منها ليس بالقليل.

والنماذج، أيا كان نوعها، ليست صورة حقيقية للواقع؛ ولا انعكاسا كاملا له وإنما هى تمثيل لجانب منه، تشبيه له، محاولة لفهم بعضه؛ ولا يستخدم النموذج إلا للغرض الذى وضع من أجله : فإذا قيل أن شخصًا صلب الرأى كحجر الجرانيت فهذا تشبيه، نوع من النموذج المفاهيمى البسيط يتعلق فقط بصلابة رأى هذا الشخص ولا يتعدى أى جانب آخر من جوانب شخصيته، وكذلك الحال بالنسبة لنموذج مخروط الخبرة فى الوسائل التعليمية لادجار ديل[٩] وهو نوع من النماذج التخطيطية إذا كان رسما أو النماذج المجسمة إذا كان مجسمًا، أريد به تقريب فكرة أن الخبرات الأكثر قربا من قاعدة المخروط، كالرحلات التعليمية، أكثر التصاقا بالخبرة المباشرة، بينما الخبرات الأكثر اقترابًا من قمته، مثل الرموز اللفظية؛ أكثر قربا من التجريد المطلق، ولا يعنى هذا النموذج مثلا أن استخدام الرحلات التعليمية فى التعليم أكثر انتشارًا من الرموز اللفظية، لأن الرحلات تبدو فى مخروط الخبرة وهى تشغل مساحة (أو حجمًا) أكبر، ومن هنا أهمية التحقق من الغرض الذى اقترح النموذج من أجله، فنستعين به من أجل مزيد من الفهم لهذا الغرض : ولا نعمم إلى أغراض لم تكن فى ذهن صاحب النموذج أو مقترحه.

---

(٩) Edgar Dale, Audio-visual Methods in Teaching, revised ed. (New York: The Dryden Press. 1954), pp. 42-43.

وانظر ص ٢٣٤ من هذا الكتاب.

وتفيد النماذج فى بناء النظريات، لأنها تلخص وتشرح، مع الايجاز؛ أو الاقتصاد فى الفكر، مناطق محدودة من المجال النظرى الكلى، فنموذج لعناصر العملية التربوية، والعوامل التى تؤثر فيها، والعلاقات التى تحكمها، خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، أو هو نظرية فى دور التكوين، كما أن النماذج يمكن استخدامها كأدوات للتفكير فى المجال الذى تتناوله، وبهذا تقود إلى المزيد من الدراسة والبحث، وإلى بناء الجديد من المنشآت النظرية.

والنماذج، فى رأى جنكنز وشيمان[١٠]، يمكن أن تكون قوية؛ أو ضعيفة والنموذج القوى هو الذى يعكس النظام المنطق للأمور التى تجرى دراستها، ويبرز التنظيم الأساسى لها، ويلق أضواء كاشفة عليها؛ ولا ينساق وراء ملامح سطحية أو مظاهر خادعة، أو متغيرات طارئة.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين :

١ - نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

٢ - نماذج ارشادية توجيهية، تقترح الاستراتيجيات، والسياسات والإجراءات، أو بعبارة أخرى **ما ينبغى** أن يكون، وهذه النماذج تتضمن وصفا مسبقًا لما يمكن القيام به، فهى ذات طبيعة مستقبلية.

وأخيرًا فإن النموذج يوفر لنا الاطار الذى علينا أن نملأه بالتفاصيل، أو بالهيكل الذى علينا أن نكسوه لحما.. على أن هذا ينبغى أن تراعى فيه الظروف التى يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمى الذى نطبقه فيه، وبذلك فالمنتظر أن تختلف التفاصيل من موقف لآخر، فكما أن لكل امرىء جمجمة، لكن كل وجه يختلف عن الآخر، فكذلك تختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لآخر.

وفى حديثنا فى الفصل التالى، لن نفرق كثيرًا بين النظريات فى المناهج،

---

(١٠) David Jenkins, and Marten D. Shipman, Curriculum. An Introduction (London: Open Books, 1976), p. 76.

والنماذج فيها، ذلك أن النماذج، يمكن اعتبـارها نـظريات فى طـور التـكوين؛ أو تمثيل لجوانب من نظريات، وفضلا عن هذا فإن النظريات فى ميدان المنـاهج لم تبلغ بعد الدرجة من الإتقان، والدقة والإحـكام، الـتى بلغتهـا فى العلـــوم الطبيعية.

الفصل الرابع

نظريات فى المناهج

تناولنا فى الفصل السابق النظرية العلمية، ووظائفها، وبعض خصائصها وانتقلنا من هذا إلى النظرية التربوية، وقارنا بين النظرية التربوية والنظرية العلمية، وننتقل فى هذا الفصل إلى نظريات فى المناهج.

النظرية فى المنهج، ومكانها بين النظريات فى ميادين المعرفة المنتظمة :

يقول بوشامب Beauchamp[1] أن كل النظريات تنتمى إلى ثلاثة أقسام عريضة من المعرفة هى :

١ - الإنسانيات.
٢ - العلوم الطبيعية.
٣ - العلوم الاجتماعية.

فهذه الأقسام الثلاثة تضم فيما بينها ميادين المعرفة المنظمة المعترف بها حاليا.

فالانسانيات تضم الأدب والفلسفة والدين والموسيقى.
والعلوم الطبيعية تشمل الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان.
والعلوم الاجتماعية تشمل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأجناس وعلم الاقتصاد.

---

(١) Robert S. Zais, Curriculum: Principles and Foundations (New York: Harper and Row, 1979), pp. 75-76 citing: George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, III.: F.E. Peacock Publishers, c1981), p.4.

وتنبثق من هذه المجالات نظريات فى مجالات يطلق عليها بوشامب اسم المجالات التطبيقية للمعرفة، وهى تشمل العمارة، والهندسة، والقانون، والطب، والتربية.

فالتربية ليست علما بذاتها، ولكنها مجموعة من الأنشطة العملية، يربط بينها هدف مشترك.

والنظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة، تستمد مصداقيتها من النظريات فى ميادين المعرفة المنظمة التى تنبثق منها. فكذلك النظريات التربوية تستمد من، وتنتمى إلى، وتنبثق من نظريات فى ميادين المعرفة المنظمة كالفلسفة فى الإنسانيات، والفسيولوجيا فى العلوم الطبيعية، وعلم النفس وعلم الاجتماع فى العلوم الاجتماعية.

والنموذج شكل (٤ - ١) يقرب هذه الصورة للأذهان.

والنظريات فى التربية تنقسم إلى أقسام فرعية فهناك نظريات فى الإدارة ونظريات فى التوجيه والإرشاد، ونظريات فى المناهج، ونظريات فى التدريس ونظريات فى التقويم، وكل قسم من هذه الأقسام الفرعية للنظريات فى التربية، يمكن إعادة تقسيمه، فالنظريات فى المناهج مثلا يمكن تقسيمها إلى قسمين: قسم يتناول تصميم المنهج، وقسم يتناول تطبيقه (هندسته).. كما يمكن أن يشمل هذا التقسيم نظريات فى أساسيات المنهج، وأهدافه، ومحتواه، وتقويمه وتطويره.

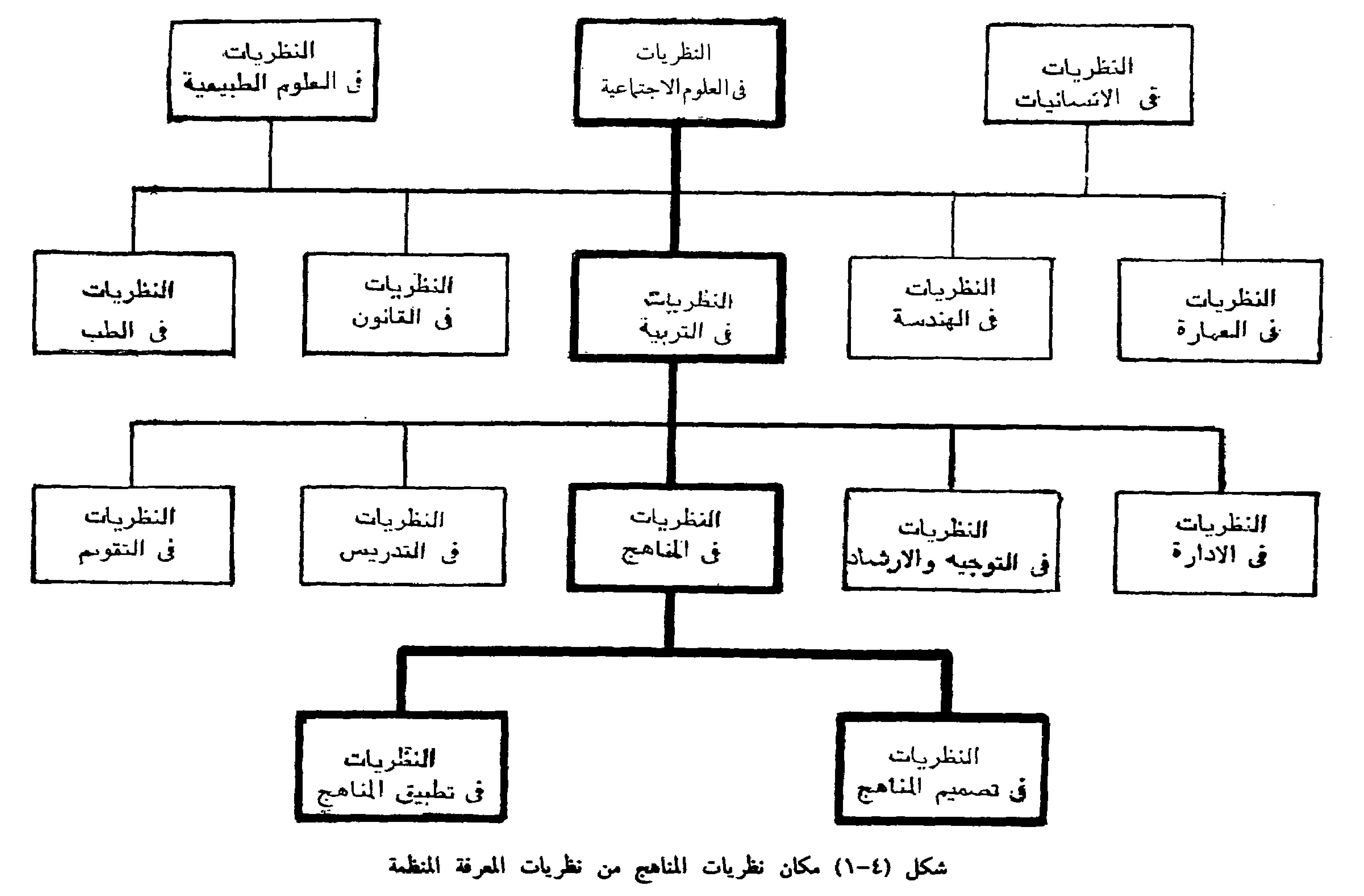
مثل هذا التقسيم الذى اقترحه بوشامب[٢] يمكن أن يكون عونا فى فهم مكان النظريات فى المناهج من النسيج المتشابك للنظريات فى التربية، ومن خضم النظريات فى ميادين المعرفة المنظمة.

وظائف الاطار المفاهيمى فى المناهج:

أوضحنا فى مقدمة هذا الباب الحاجة إلى إطار مفاهيمى للمناهج، نسيج،

---

(٢) Ibid., p. 5.



شكل (٤-١) مكان نظريات المناهج من نظريات المعرفة المنظمة

أو نسق أو تنظيم من نظريات، وتصورات ذهنية توجه التفكير حول كل الأمور المتعلقة بهذا الميدان، وبتطويره، وتجويده.

وتقول هيلدا طابا[٣] إن هناك قضايا مهمة فى المناهج، تتخذ بشأنها باستمرار قرارات مهمة فى الميدان. هذه القضايا تشمل الأهداف، اختيار وتنظيم المحتوى، اختيار وتنظيم خبرات التعلم، والتقويم. وتقول إن نظرية المنهج (أو الاطار المفاهيمى له) ينبغى أن تساعد فى تحديد المقصود بهذه القضايا، والأسس التى تتخذ على اساسها القرارات بشأنها.

وتقترح هيلدا طابا مجموعة من الأسئلة ينبغى أن تجيب عنها مثل هذه النظرية العامة (أو الاطار المفاهيمى):

١ - ما هو المنهج؟ وماذا يشتمل عليه؟ وما هو الاختلاف بين قضاياه، والقضايا المتعلقة بطريقة التدريس؟

٢ - ما هى العناصر الأساسية للمنهج؟ وما هى المبادئ التى تحكم القرارات التى تتعلق باختيارها؟ وما هى الأدوار التى تقوم بها فى المنهج ككل متماسك؟

٣ - ماذا ينبغى أن تكون عليه العلاقات بين هذه العناصر، وبينها وبين المبادئ التى تستند إليها؟ وأى المبادئ والمعايير تستخدم فى تحقيق هذه العلاقات.

٤ - ما هى المشكلات والقضايا المتضمنة فى تنظيم منهج، وما هى المعايير التى ينبغى مراعاتها عند اتخاذ قرارات تتعلق بأنماط المنهج وتنظيمها؟

٥ - ما هى علاقة نمط من أنماط المناهج، أو تصميم له، بالظروف الواقعية والإدارية، التى سيطبق فيها.

٦ - ما هو الترتيب الذى ينبغى أن يسير وفقًا له اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج وكيف ينتقل المربى من قرار منها للآخر.

---

(٣) Hilda Taba. Curriculum Development: Theory into Practice (New York: Harcourt, Brace and World, c1962) p. 421.

وقد حاولنا فى الباب الأول من هذا الكتاب مناقشة بعض القضايا المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة هيلدا طابا عن ماهية المنهج، أو مفهومه.

ونتناول فيما يلى بعض القضايا التى طرحت فى الأسئلة الأخرى، عارضين لبعض النماذج النظرية التى اقترحت لالقاء الضوء عليها، أو لتوجيه التفكير بشأنها.

أولا : عملية بناء منهج The Curriculum Process :

كيف نقوم ببناء منهج ؟ ما هى العناصر التى تدخل فى هذه العملية ؟ من اين نبدأ ؟ ما هى المراحل التى تمر بها هذه العملية ؟

هذه أسئلة تحاول النظريات، أو النماذج، الإجابة عنها، وسنقدم فيما يلى نموذجين تناولا هذا الجانب من المناهج، وهما نموذج تايلر، ونموذج هويلر.

١ - نموذج رالف تايلر Ralph Tyler(٤) :

اقترح تايلر هذا النموذج عام ١٩٤٩، كوصف لعملية بناء منهج، فى كتابه « المبادئ الاساسية للمناهج، وتصميمها »، فقد طرح فى كتابه هذا أربعة أسئلة ينبغى الإجابة عنها عند بناء منهج، وهى :

١ - ما هى الأهداف التربوية التى ينبغى أن تسعى المدرسة لتحقيقها ؟

٢ - ما هى الخبرات التعليمية التى يمكن توفيرها، والتى يحتمل أن تحقق هذه الأهداف ؟

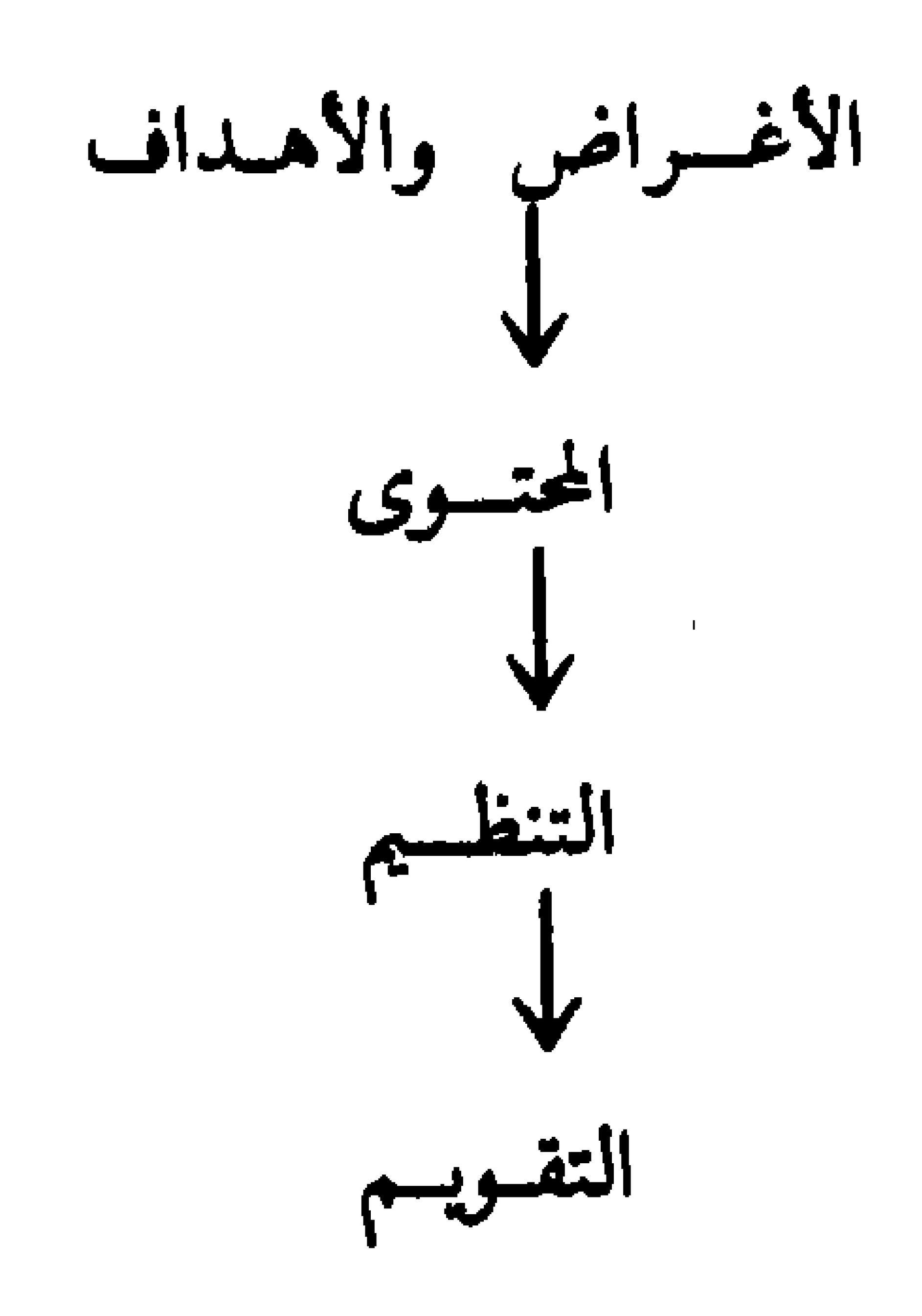
٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بكفاءة ؟

٤ - كيف نحكم على ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت ؟

وقد عبر تايلر عن هذه الأسئلة بايجاز شديد، وباقتصاد كبير فى الألفاظ، بالنموذج بالتالى :

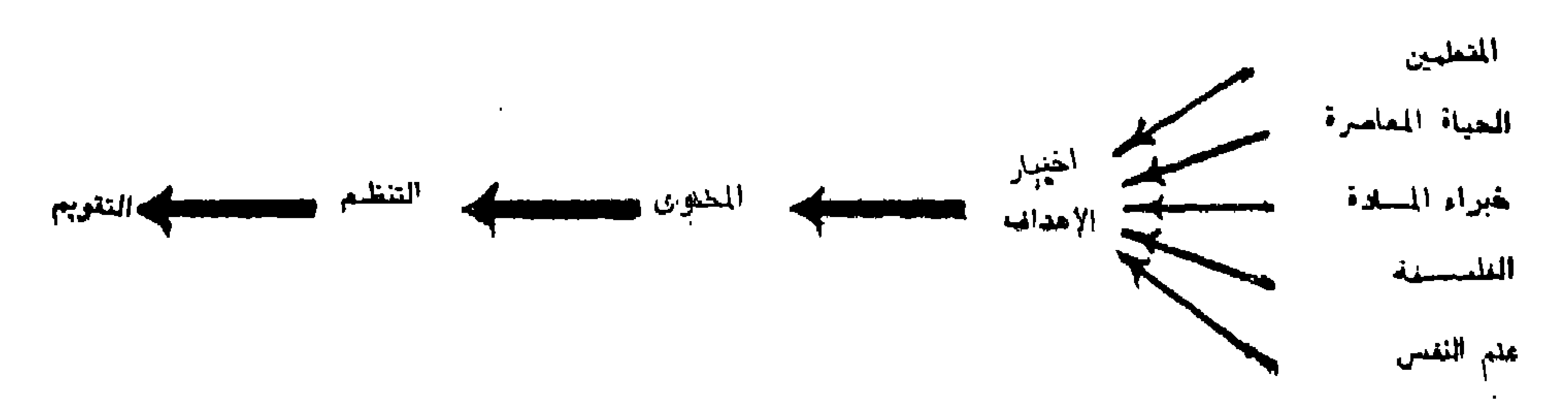
---

(٤) Denis Lawton, Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning (London: Hodder and Stoughton c1973), pp. 13-14.



فالبداية بالأهداف التى كان يدعو إلى صياغتها فى صورة منتجات تعلم يكتسبها المتعلم من تعامله مع المنهج (صياغة سلوكية)، ولهذا دعا إلى أن تكون الصياغة بحيث تكون أهدافًا للمتعلم، وليس المعلم، وكان للأهداف مكان بارز فى نموذج رالف تايلر - ذلك أنه جاء فى وقت كانت الأهداف مهملة وكان ينظر إلى المنهج على أنه قائمة بالموضوعات التى تدرس، ولم تكن للبرامج التربوية أهداف محددة تحديدًا واضحًا.. ومن هنا كان اهتمامه بتحديد الأهداف وتوضيحها، وكان يرى أن اختيارها يكون من مصادر تشمل المتعلمين، والحياة المعاصرة، وآراء خبراء المادة، والفلسفة، وعلم النفس.

وبهذا يصبح نموذج رالف تايلر فى صورته الأشمل كما يلى، وقد اطلق عليه نموذج الأهداف، لأهميتها فيه :



شكل (٤ - ٢) : نموذج الأهداف لرالف تايلر

وقد انتقد نموذج تايلر « الخطى » الذى يصف تقدما على أربع مراحل : من الأهداف الى المحتوى الى التنظيم إلى التقويم، على أنه أبسط مما يتطلبه الفهم

والعمل فى ميدان المناهج... فمثلا ترك التقويم الى المراحل الأخيرة من العملية، كالجيش الذى يهتم بالمخابرات الحربية، بعد أن تكون الحرب قد انتهت، مع أن التقويم ينبغى أن يجد له مكانا فى كل مرحلة.

٢ - نموذج هويلر Wheeler[٥] :

طور هويلر نموذج رالف تايلور بحيث جعله حلقيا، ليكون للتقويم دور فى كل مرحلة من مراحل بناء المنهج، وفى عملية المنهج عامة.

ويرى هويلر أن عملية بناء المنهج تشمل خمس مراحل هى :

١ - اختيار الأغراض، والمقاصد، والأهداف.

٢ - اختيار خبرات التعلم، التى يعتقد انها تساعد على تحقيق هذه الأغراض والمقاصد، والأهداف.

٣ - اختيار المحتوى (المادة الدراسية) الذى يمكن من خلاله تقديم بعض أنماط الخبرة.

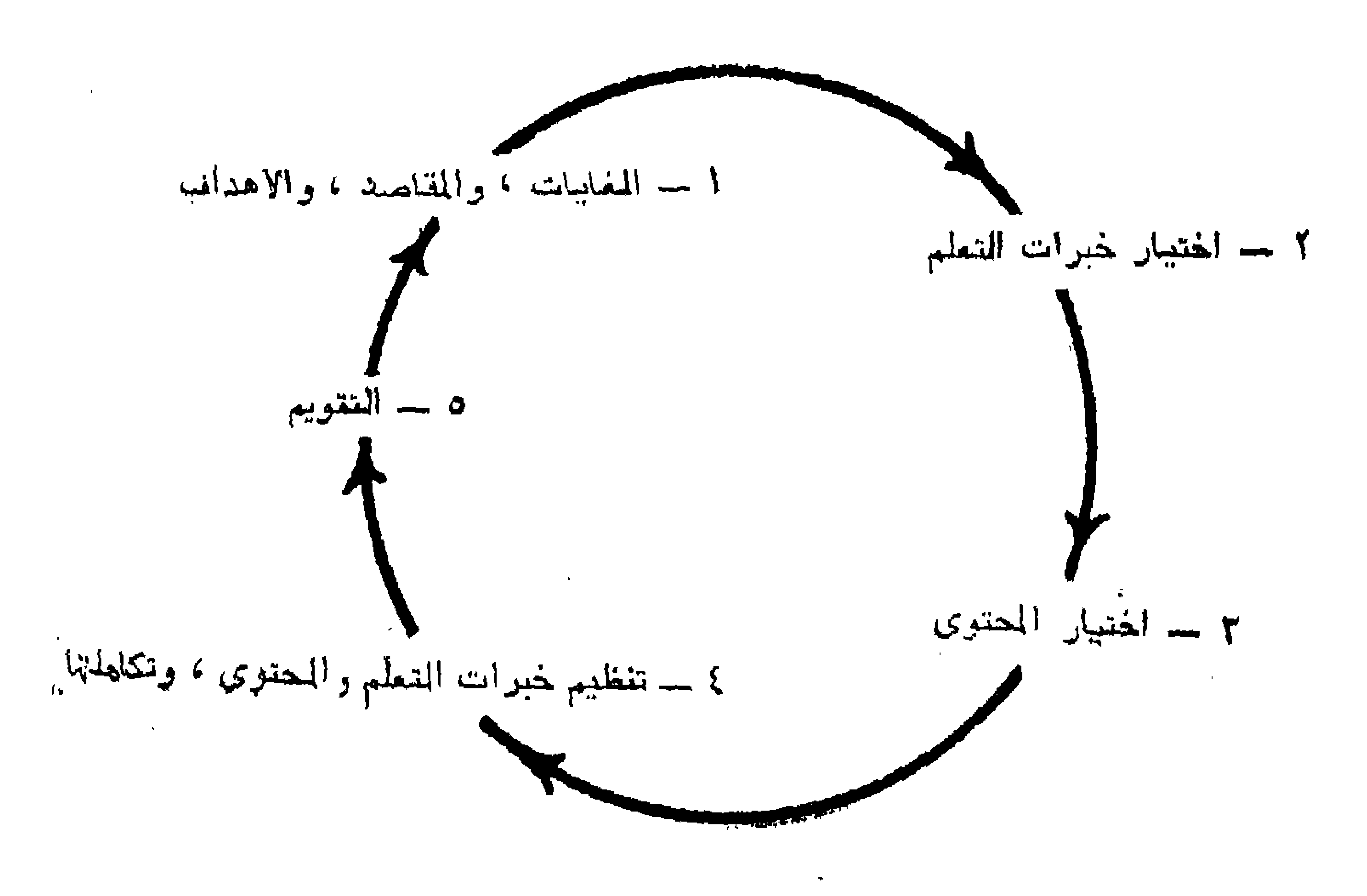
٤ - تنظيم، وتكامل خبرات التعلم، وربطها بعملية التعليم والتعلم داخل المدرسة.

٥ - تقويم كفاءة جميع جوانب المراحل (٢)، (٣)، (٤) من حيث تحقيقها للأغراض والمقاصد والأهداف فى (١).

وقد عبر هويلر عن نظريته تلك بالنموذج شكل (٤-٣).

---

(٥) D. K. Wheeler, Curiculum Process (London : Univ. of London Press, c1967), pp. 30-31.



شكل (٤ - ٣) نموذج هويلر لعملية بناء منهج

ثانيا: عناصر المنهج والعلاقة بينها:

ما هى مكونات المنهج؟ ما هى عناصره؟ هل توجد علاقات بين هذه العناصر؟ وعلى أى صورة تكون هذه العلاقة ان وجدت؟

هذه أسئلة تحتاج الى اجابات عنها، ليس للبحث النظرى فقط، ولكن لكفاءة وحسن التطبيق أيضا.

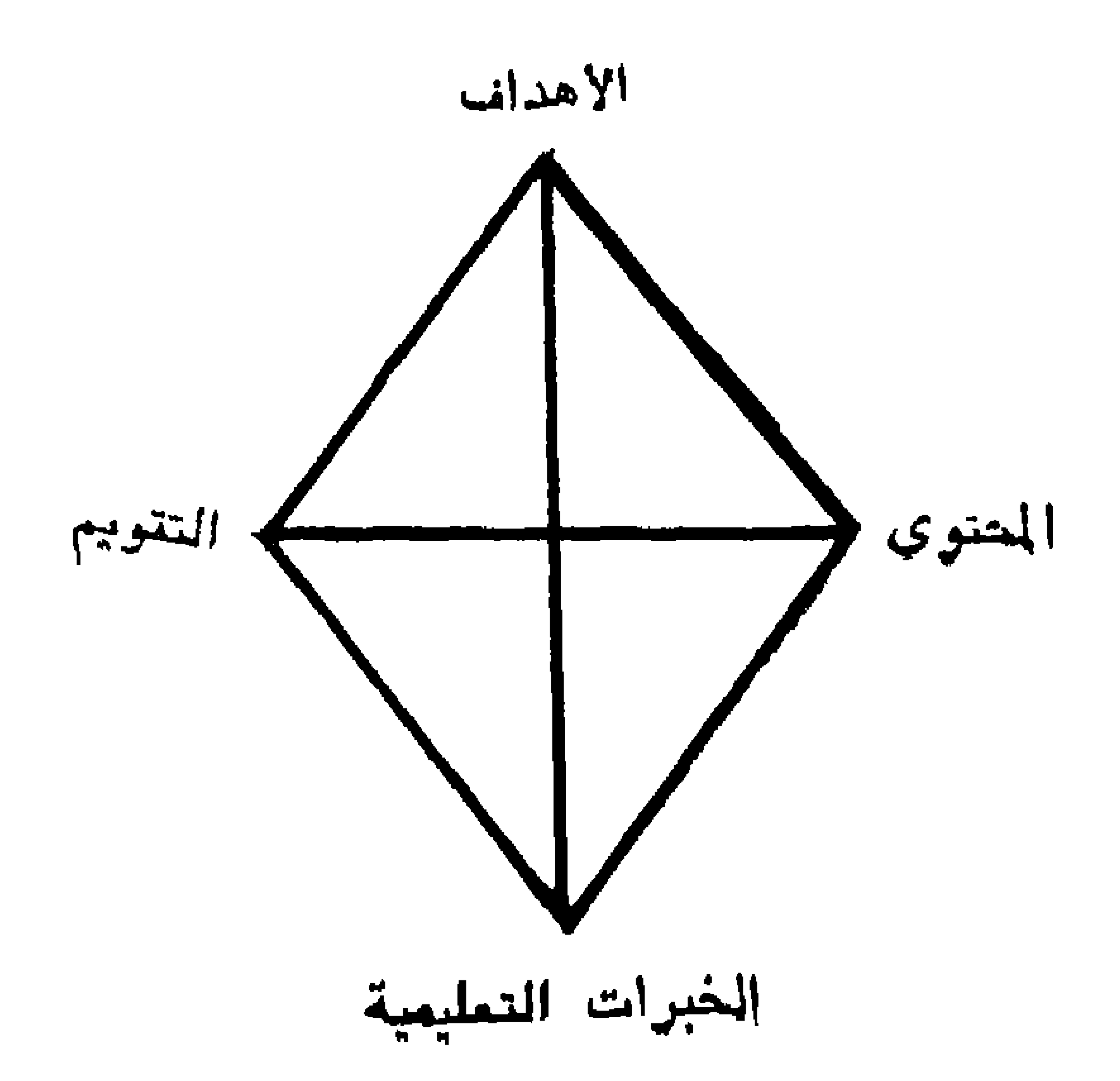
وفيما يلى ثلاثة نماذج تعرض لهذا الجانب..

١ - نموذج بسيط لعناصر المنهج:

يرى هذا النموذج أن المنهج يتكون من أربعة عناصر هى:

الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم

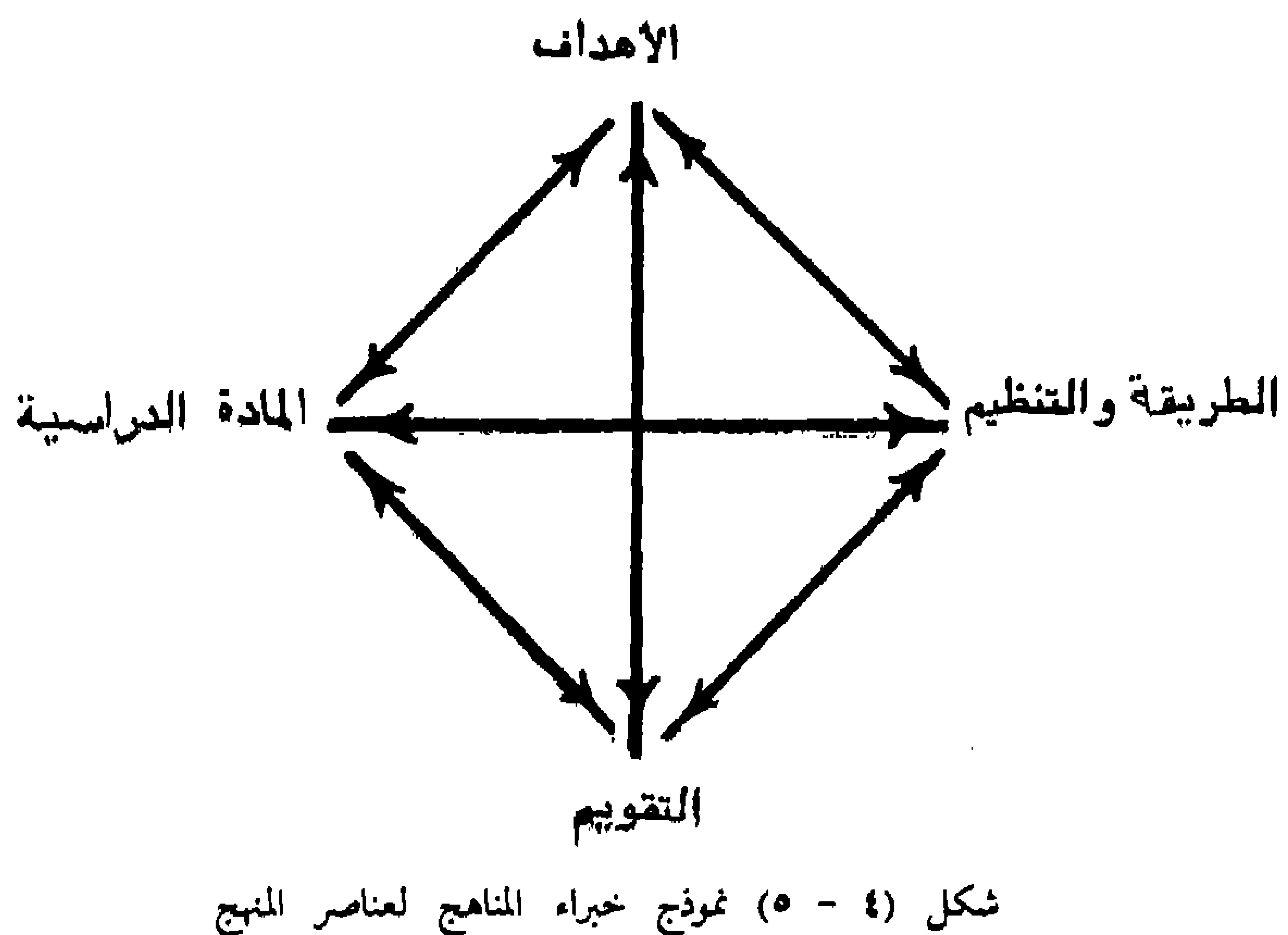
ويعبر عن هذا النموذج بالشكل التالى:



شكل (٤ - ٤) نموذج مبسط لعناصر المنهج

٢ - نموذج خبراء المناهج فى دراسة السنوات الثمانية[٦] :

النموذج السابق لا يوضح العلاقات بين عناصر المنهج، واتجاهاتها وهذا ما يحاوله النموذج الذى اقترحه خبراء المناهج فى دراسة السنوات الثمانية عام ١٩٤٢.



شكل (٤ - ٥) نموذج خبراء المناهج لعناصر المنهج

(٦) Hilda Taba, op. cit., p. 425, citing : H. H. Giles, S. P. Mac Cutcheon, and A. N. Zechiel, Exploring the Curriculum (New York : Harper, 1942), p. i.

واضح أن هذا النموذج يوضح أن المنهج يضم نفس العناصر الأربعة فى النموذج السابق تقريبا، ويجيب عن أسئلة مشابهة هى :

لماذا نعلم ؟
وماذا نستخدمه من مادة دراسية ؟
وما هى الطرائق، وما هو التنظيم الذى سنستخدمه ؟
كيف سنقوم النتائج التى نحصل عليها ؟

ويوضح هذا النموذج، فضلا عن هذا، ان كلا من هذه العناصر مرتبط بالآخر، ويعتمد عليه، ويتأثر به، ويؤثر فيه، وأن أى قرارات تتعلق بأى عنصر منها، تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى.

٣ - نموذج تانر Tanner :

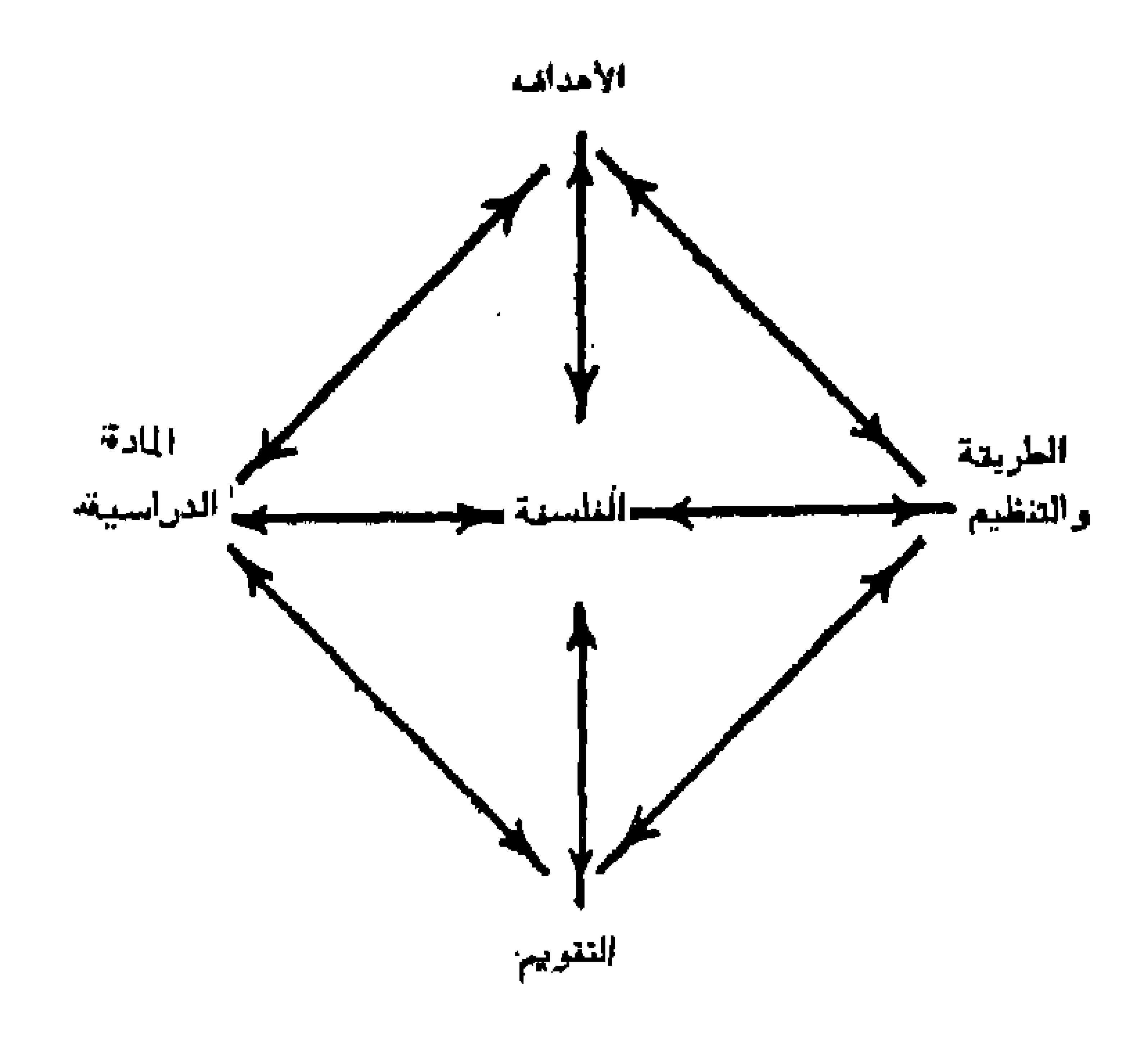
القرارات التى تتخذ بشأن العناصر الأربعة للمنهج، ينبغى أن تستند الى فلسفة معينة، فلسفة واضعى المنهج، أو مصمميه، فإذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المتعلم واهتماماته وميوله فى المرتبة الأولى، فإن المنهج سيأتى مخالفا لما إذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المعرفة والتراث الثقافى فى الصدارة.

والنموذج التالى الذى اقترحه تانر[٧] يتضمن الفلسفة كأساس تستند اليه عناصر المنهج الأربعة.

ثالثا : أسس المنهج وطبيعته Foundations and Nature of the Curriculum :

لا توضح النماذج السابقة الأسس التى ترتكز عليها القرارات التى تتخذ بشأن هذه العناصر، والنموذجان التاليان يراعيان هذا . . .

(٧) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. Curriculum Development (New York : Mc Millan, 1975), p. 59.



شكل (٤ - ٦) نموذج تانر للمنهج والفلسفة التى يقوم عليها

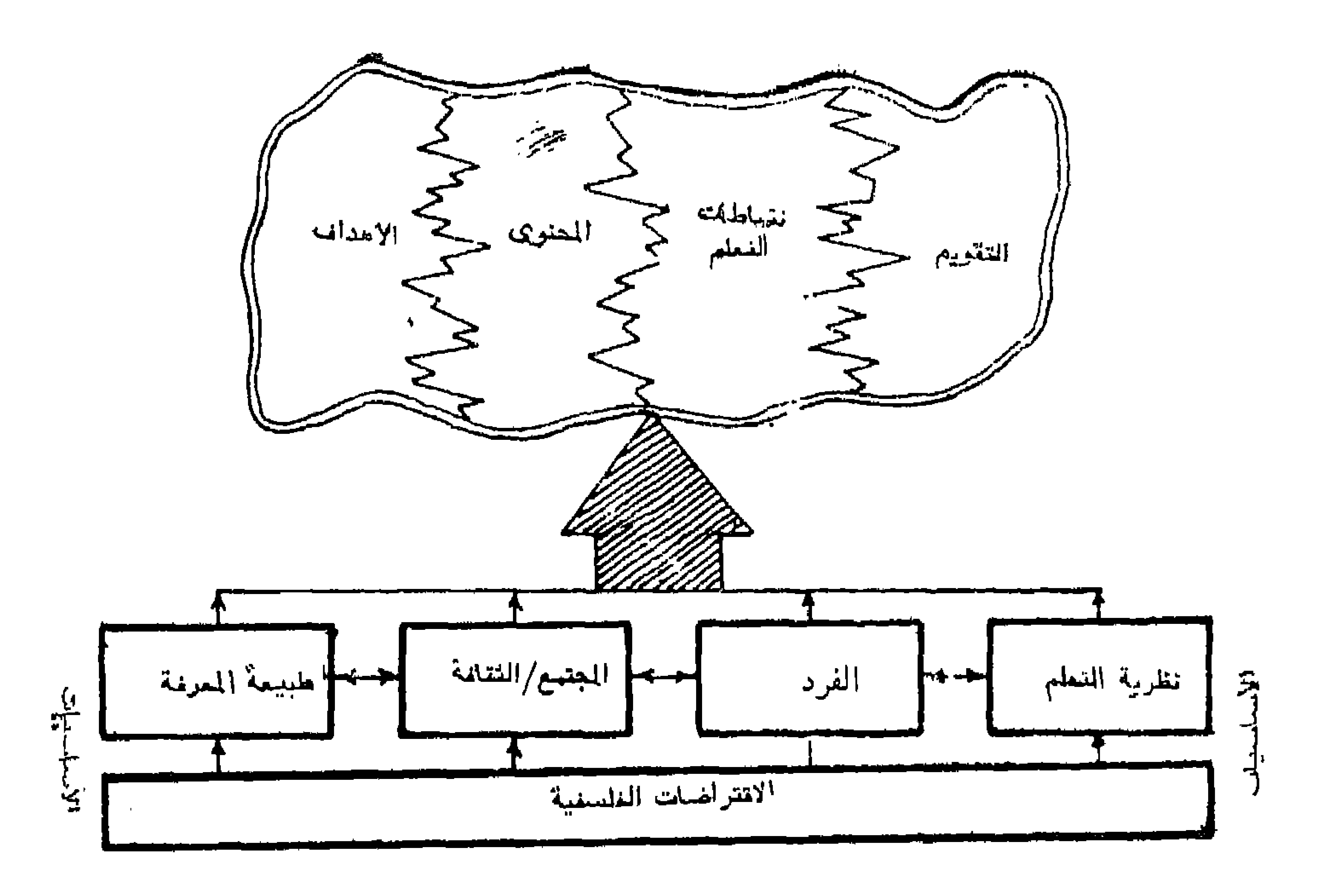
١ - نموذج زايس[٨] :

يقترح زايس نموذجا، يحاول أن يصور، بشكل استاتيكى، عناصر المنهج والقوى الرئيسة التى تؤثر فيه، وفى تصميمه، وهدفه الرئيس هو أن يصور المتغيرات الأساسية، والعلاقات التى توجد بينها، تلك التى يحتاج المخططون الى أخذها فى الاعتبار فى تشييد المناهج.

ويظهر المنهج فى هذا النموذج كمساحة ليست محددة الشكل، يحيط بها خط مزدوج، ويدل هذا على أن المنهج، برغم أن حدوده غير محددة تماما بالنسبة لنا، حاليا، يكون وحدة متكاملة، وتظهر فى داخل هذا الخط المزدوج المكونات الأربعة التى يتألف فيها المنهج (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم، والتقويم) تفصل بينها خطوط مسننة، لتأكيد العلاقة الوثيقة بين كل عنصر والعناصر الأخرى، ولايضاح ان كل المكونات ينبغى أن توضع فى مكانها الصحيح حتى يكتمل المنهج، مثلها مثل لعبة الصور المقطعة التى لا تتضح الصورة الكاملة لها، إلا إذا وضعت كل قطعة فى مكانها الصحيح.

ورأس السهم المظللة، التى تربط ما بين المستطيلات الأربعة التى تمثل

(٨) Robert S. Zais, Ibid., pp. 96-98.



شكل (٤ - ٧) نموذج زايس للمنهج وأساسياته

أساسيات المنهج، والمنهج نفسه، تدل على تأثير أساسيات المنهج على عناصر المنهج. ويشبه زايس ذلك بأن المستطيلات التى تمثل أساسيات المنهج، يمكن أن تقارن بالتربة والمناخ التى تحدد طبيعة النبات (المنهج). ويتصل كل من مستطيلات الأساسيات بخط ينتهى برأس سهم بالمستطيلات الأخرى، مما يوحى بالعلاقة المتبادلة بين هذه الأساسيات، ولكن برغم الارتباط الوثيق بين هذه الأساسيات فإنها لا تكون كلا موحدا كما هو الحال فى مكونات المنهج. وتستند أساسيات المنهج الأربعة الى مساحة عريضة تمثل الافتراضات الفلسفية للمنهج، وهذا الجانب من النموذج يشير الى أن افتراضات فلسفية أساسية، تؤثر بشكل شعورى، أو لا شعورى فى الأحكام القيمية التى تصدر بشأن أساسيات المنهج.

وهكذا فإن نموذج زايس، يقتصر على اظهار الطبيعة الاستاتيكية لجانب من المنهج، ومع هذا فإنه مفيد حيث أنه يبرز أهم الجوانب فى ميدان المناهج : طبيعة المنهج، والقوى التى تحدد محتواه، وتنظيمه.

رابعا : نظريات للمنهج Curriculum Theories :

١ - نموذج كار للمنهج(٩) :

هذا النموذج ينحو منحى اجرائيا فى تناوله للمنهج، إنه يعتبر أن الأهداف منطقيا هى المنطلق الأساسى فى بناء المنهج، وتخطيطه، البدء يكون بتحديد **الأهداف**، حيث أنه لا يمكننا، ولا ينبغى علينا، أن نقرر ما نقوم بتدريسه، ولا كيف ندرسه فى أى وقت حتى نعرف لماذا نفعل ذلك، أى نحدد التغييرات التى يرجى أن تتحقق فى سلوك التلميذ التلميذ من خلال التعلم (أو المنهج)، وهذه تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات التى يشجع المعلمون التلاميذ على اكتسابها بتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وبهذا تصبح أهداف المنهج هى النتائج المتوقعة للتعلم، وهذه الأهداف لها مصادر تشتق منها، تستمد من التلاميذ والمجتمع ومجالات المعرفة المنظمة.

أما **المعرفة** (أو المادة الدراسية)، وهى العنصر الثانى للمنهج فتستمد من ميادين المعرفة المنظمة، وتتضمن اختيارا وتنظيما للحقائق والمفاهيم والمبادئ، ويراعى فى تنظيمها الاستمرار، والتكامل، والتتابع.

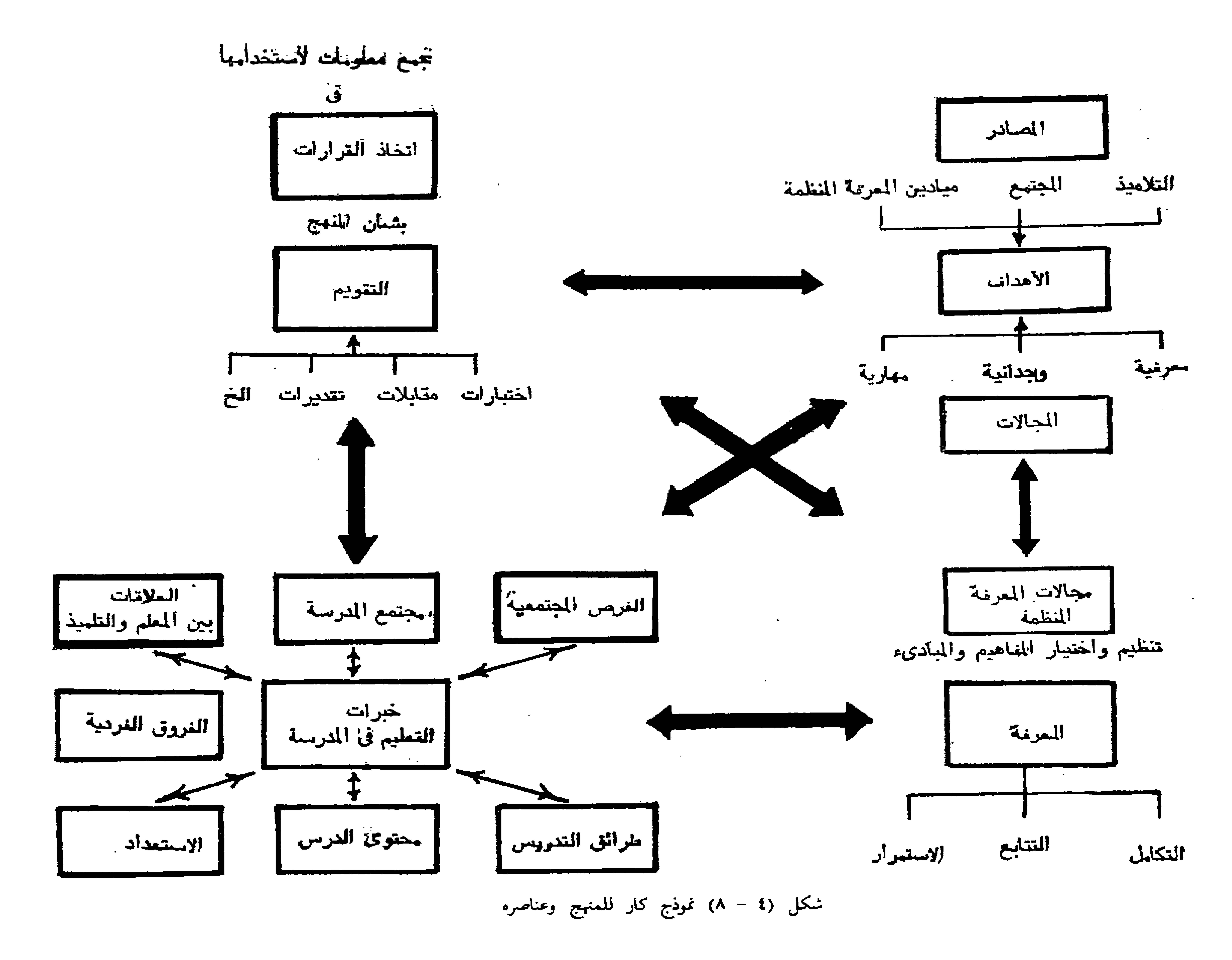
وخبرات التعلم المدرسية عنصر ثالث للمنهج يستفاد فى توفيرها من الفرص المجتمعية ومن مجتمع المدرسة، والعلاقات بين المعلم والتلميذ، وطرق التدريس، ومحتوى التدريس، مع مراعاة استعداد التلميذ لمعايشة هذه الخبرات.

والتقويم هو العنصر الرابع للمنهج، ويتطلب جمع معلومات لاستخدامها فى اتخاذ قرارات بشأن المنهج، وتستخدم فيه وسائل متعددة منها الاختبارات والمقابلات والملاحظات والتقديرات.

ويوضح شكل (٤ - ٨) هذا النموذج.

---

(٩) J. F. Kerr, Changing the the Curriculum. (London: Univ. of London Press, 1968), cited in:: Richard Hooper (ed.), The Curriculum Context, Design and Develoment, op. cit., pp. 184-186.

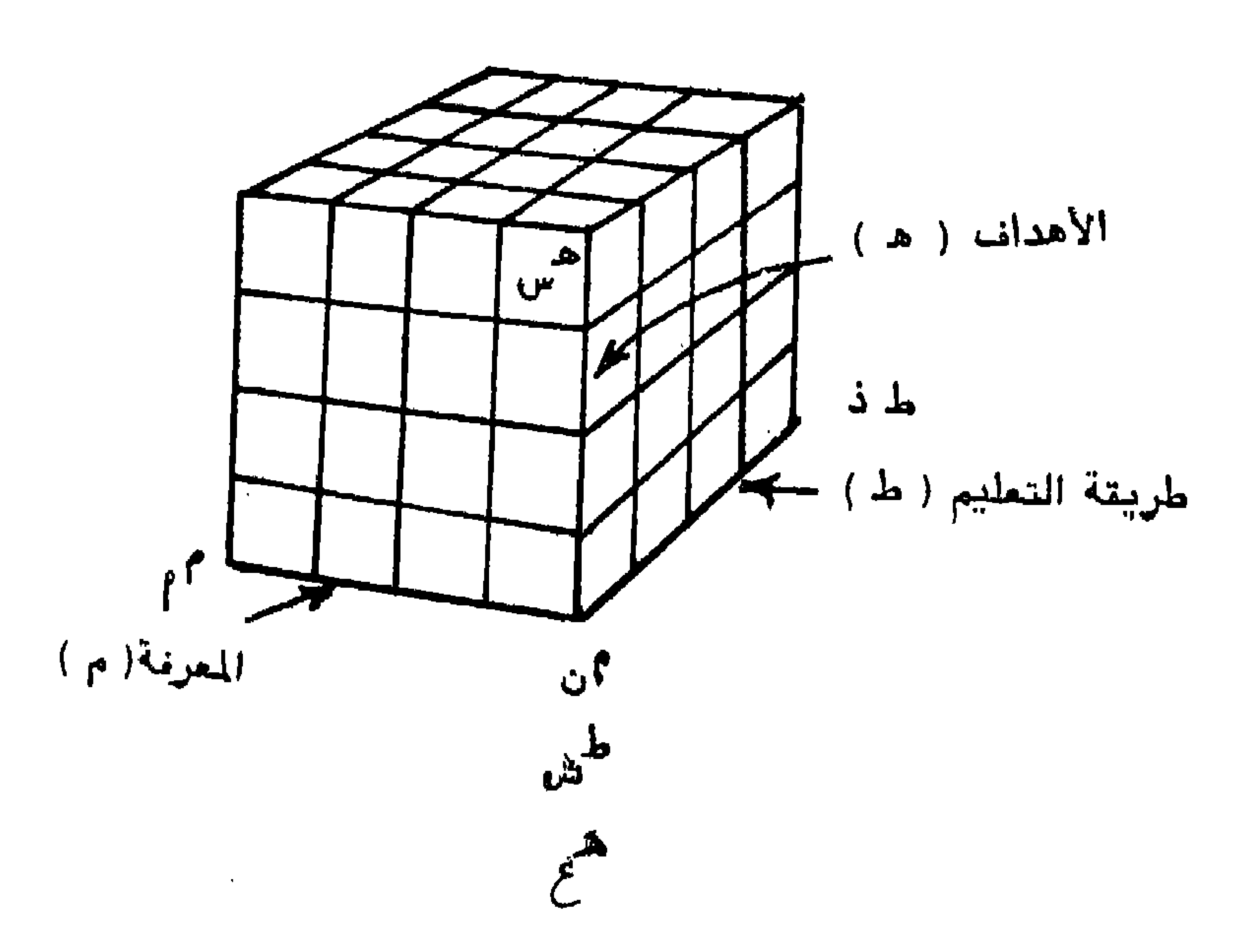


شكل (٤ - ٨) نموذج كار للمنهج وعناصره

٢ - نموذج فيليب تايلور[١٠] :

هذا النموذج يمثل المنهج المستهدف للدارس، وقد اقترحه فيليب تايلور عام ١٩٦٧.

يرى تايلور أن المنهج يضم معا معارف، وطرائق، وأهدافا، وأن التلميذ شخص يمر بخبرة هادفة توفر له بواسطة مادة وطريقة، تشجعان التلميذ على أن يتعلم ما يرى مجتمع البالغين أن له قيمة.. ويمثل المنهج بمكعب له محاور ثلاثة هى : المعرفة (م)، وطرائق التعلم (ط)، والأهداف (هـ).



شكل (٤ - ٩) نموذج تايلور للمنهج المستهدف للدارس

يمثل هذا النموذج المنهج الكلى المستهدف للتلميذ، ذلك أنه لا يخبر فى وقت ما أكثر من جزء واحد منه، ولكن خلال حياته الدراسية، يمكنه أن يخبر معظم هذا المنهج.

---

(١٠) Philip H. Taylor, «Purpose and Structure in the Curriculum», in Richard Hooper, (ed), The Curriculum, Ibid, PP. 160- 163.

ومحور المعرفة (م)، يمتد من (م$_{1}$) إلى (م$_{ن}$)، أى من المعرفة التى تكتسب من العناصر البسيطة إلى المعرفة الشكلية المنظمة Formal بما فى هـذا الجماليـات aesthetics، والأخلاقيات morals.

أما محور طرائق التعليم (ط)، فيمتد من التعليم المباشر (ط$_{ش}$)، أو الـطريقة الالقائية didactics، التى يعتمد فيها المتعلم على المعلم، إلى التعلم الذى يعتمد فيه المتعلم على نفسه، أى التعلم الذاتى (ط$_{ذ}$) عندما يكون المتعلم معلم نفسه، عنـدما يقوم بمشروع، أو يشتغل ببحث، مثلا، معتمدا على نفسه.

وتتعدد طرائق التعليم والتعلم، عندما تحل مكان المعلم، مواد ووسائل، مثـل الكتب والخرائط والرسوم والبرامج التعليميـة والأفـلام، فى الاتصـال المبـاشر بالتلميذ.

ويمكن استخدام الكتب بحيث يأخذ المعلم دور الموجه أثناء التعلم منها، وقـد يكون استخدامها بحيث يوجه التلميذ نفسه أثناء التعليم بواسطتها..

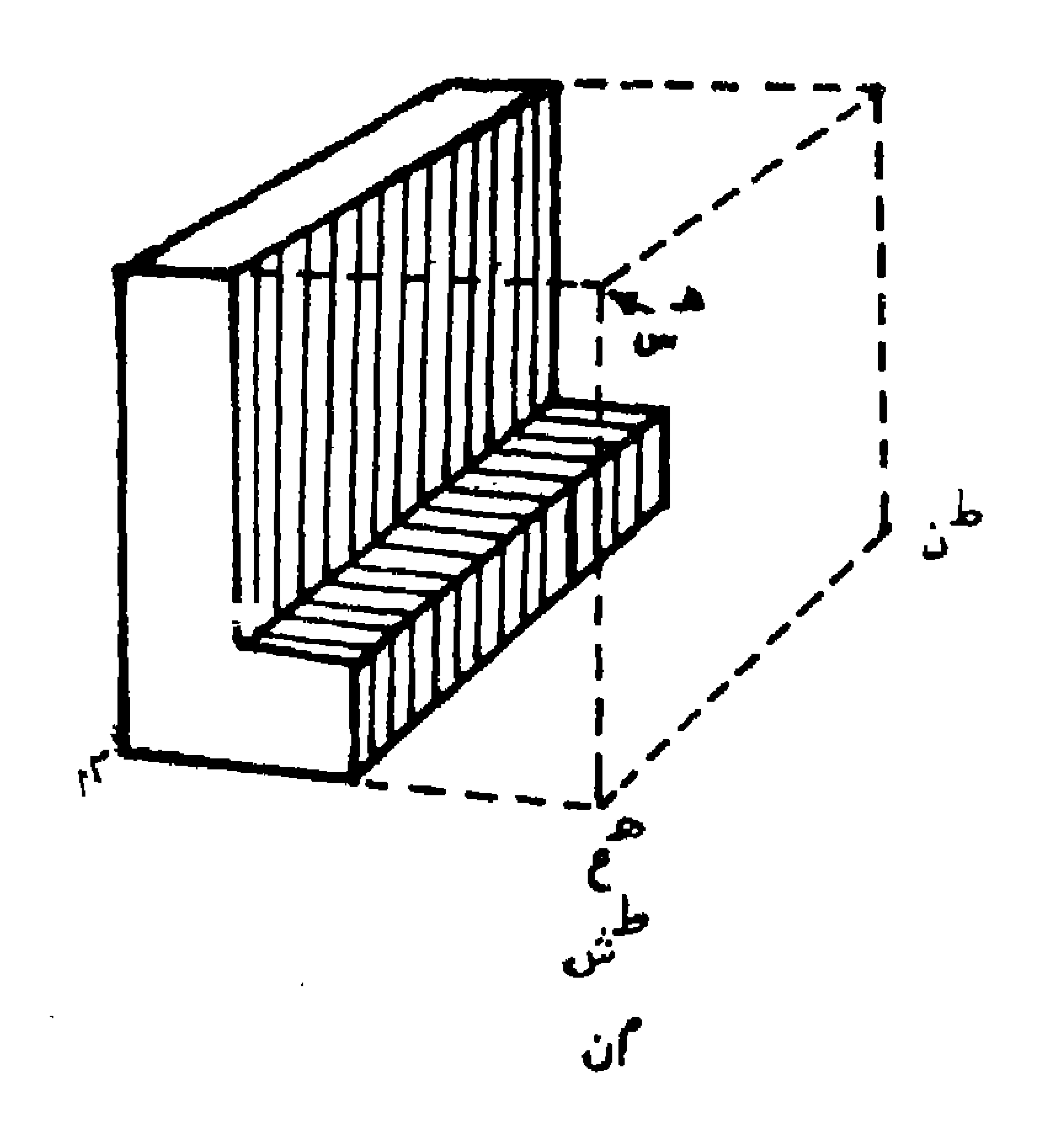
وبالمثل فإن التعلم عن طريق الاكتشاف (أو الطريقة الكشفية)، يتيح للتلميذ أن ينشط فى العملية التعليمية، ويكون أكثر ايجابية مما لـو اسـتخدمت الـطريقة الالقائية.

ويمتد المحور الخاص بالأهداف من الأهـداف العقليـة (هـ$_{ع}$)، مثـل معـرفة حقائق معينة كأسماء الأشياء، وتواريخ الأحداث، والتمـكن مـن بعض المهـارات العقلية البسيطة كالقراءة، حتى يصل إلى معرفة النفس (هـ$_{س}$) بما تتضـمنه هـذه المعرفة من تقدير لما يعرفه المرء، ولكيفية التوصل إلى هذه المعرفة عـن نفسـه، وعن العالم الذى يحيط به.

منهج مدرسة الأطفال فى ضوء نموذج تايلور:

يطبق تايلور هذا النموذج على منهج مدرسة أطفال، ويرى أن هـذا النمـوذج يتخذ الشكل التالى بالنسبة لهذا المنهج.

ويلاحظ أنه منهج ضيق من الجانب المعرفى، فهـو يـركز على خـبرات،



شكل (٤ - ١٠) نموذج تايلور لمنهج مدرسة ابتدائية

وبعض معارف، تسبق الدراسة النظامية، سواء فى القراءة أو الحساب: ولما كان الأطفال مازالوا فى المراحل المبكرة من نموهم، لهذا كان الجانب المعرفى للمنهج ضيقا.

ولكن المنهج واسع فى محور الأهداف، فالتلاميذ محتاجون إلى استخلاص المعانى من خبراتهم، ومحتاجون إلى تنمية ادراكهم بذواتهم من خلال هذه الخبرات.

ويوضح النموذج، اتساع المنهج فى طرائق التعليم والتعلم، حيث تتكيف مع حاجات التلاميذ.

استخدام نموذج تايلور فى إيضاح بعض القضايا المتعلقة بالمنهج:

قد يوصف منهج ما بأنه ضيق جدا، أو يفتقر إلى العمق، أو أنه شديد التخصص وينبغى أن يزداد إتساعا، فإلى ماذا تشير هذه العبارات، أو الأوصاف؟ وإلى أى بعد من أبعاد المنهج تشير؟ هل إلى المعرفة؟ أو إلى طرائق التدريس؟ أو إلى الأهداف؟ أو اليها جميعا؟.

إن كل بعد من هذه الأبعاد يمكن أن يكون واسعا، أو ضيقا، وبهذا ترى أن نموذج تايلور يساعد فى زيادة الوضوح عند الحديث عن إتساع المنهج أو ضيقه.

واذا تحدثنا عن التوازن فى المنهج، فماذا نعنى؟ هل إلى التوازن فى المعرفة؟ أو التوازن فى طرائق التعليم والتعلم؟ أو أو التوازن فى الأهداف؟

يمكن أن يساعد نموذج تايلور فى توضيح المصطلحات والدقة فى التعبير، كذلك يمكن أن يلقى نموذج تايلور ضوءا على مشكلة الدوافع، فالدوافع تكون نابعة من المنهج نفسه، عندما تقع داخل المكعب الذى يمثل المنهج فى النموذج، اذ تكون عندئذ نتيجة التفاعل بين الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلم.

أما الدوافع الخارجية، فهى تلك التى تكون خارج المكعب فى النموذج، ومن هذه الدوافع الخوف من عقاب المدرس، أو ولى الأمر، أو تحاشى الرسوب، أو الرغبة فى النجاح، أو التطلع إلى التخرج والحصول على وظيفة.... فهذه دوافع خارجة عن المنهج نفسه، ويكون المتعلم فيها مدفوعا إلى التعلم ليس لأسباب تتعلق بالمنهج نفسه، ولكن لأمور ليست من المنهج، ولا تتعلق ببنائه وتكوينه الذاتى..

الباب الثالث

عناصر المنهج

يمكن تشريح المنهج إلى أربعة عناصر هى الأهداف، والمحتوى. وخبرات التعليم والتعلم، والتقويم.

وكما رأينا فى الباب الثانى، فإن هذه العناصر يؤثر بعضها فى البعض، ويتفاعل الواحد منها مع الآخر.

وفصول هذا الباب تتناول تباعا هذه العناصر:

فالفصل الخامس يتناول الأهداف.

والفصل السادس يتناول محتوى المنهج.

والفصل السابع يتناول خبرات التعليم. والتعلم.

والفصل الثامن يتناول تقويم المنهج.

الفصل الخامس

الأهداف التربوية

لماذا نربى؟

هذا سؤال شغل بال الأمم والجماعات، منذ كانت هناك أمم وجماعات تربى الناشئة فيها، وتعدهم للحياة، وهذا فى التاريخ قديم قدم الإنسان. ربما لم تطرحه بعض الجماعات بشكل شعورى مباشر، ولكنه كان فى أعماق فكرها ووجدانها، وتنعكس اجاباتها عنه، وفكرها حوله؛ فى ممارساتها التربوية، وفى تنشئة الأجيال الصاعدة فيها.

وهو سؤال بحث فيه المفكرون والفلاسفة والمصلحون، ويتحدى فكر السلطات التربوية، ويهتم به المعلمون والآباء، فى كل العصور.

والإجابات عن هذا السؤال تختلف. فالفيلسوف والمصلح والمفكر قد تكون اجاباتهم عنه عامة، تضىء، وترشد، وتوجه، أكثر مما تدعو إلى إجراءات مباشرة، أما المعلم فقد تهمه إجابات أكثر تخصيصًا وتحديدًا تساعده فى وضع استراتيجيات للتعليم والتخطيط للمواقف التربوية، وتقويم نتائج التعلم.

الإجابة عن هذا التساؤل، هى فى حقيقة الأمر تحديد للأهداف التربوية التى يسعى إلى تحقيقها.

والأهداف، كما رأينا فى الفصل السابق، عنصر مهم من عناصر المنهج، ونظريات المناهج، ونماذجها، سواء تلك التى تتناول عناصر المنهج، أو بنناءه، أو تطويره، يكون للأهداف مكان بارز فيها؛ فتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى لأى عمل منظم فى ميدان المناهج، تحكم مسالكه، وتبرز أولوياته.

وقد اهتمت نظريات المناهج بالتحديد الواضح للأهداف منذ عام ١٩٠٠[1].

ما هو الهدف التربوى؟

تسعى التربية إلى احداث تغييرات فى الأفراد بشكل أو بآخر، بالإضافة إلى ما لديهم من معرفة، أو تهذيب أساليب وطرق تفكيرهم، أو بأدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو بالارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولا وتقديرات واتجاهات.

والعبارات التى تصف التغييرات أو النواتج المرغوبة، أو المرتقبة من خلال برنامج تربوى تسمى أغراضًا، أو أهدافًا لهذا البرنامج.

ويستخدم فيما يلى مصطلح «هدف تربوى» إذا كنا نعنى الهدف على عمومه دون تخصيص لنوع معين منه، أو مستوى معين من مستوياته، أما إذا أردنا تحديدًا وتخصيصًا فنلجأ إلى إستخدام المصطلح المناسب.

تصنيف الأهداف التربوية

الأهداف التربوية تختلف، فهى تختلف فى عموميتها وتخصيصها، وفى كبرها وصغرها، وفى ارتباطها بجوانب مختلفة من الحياة، أو ارتباطها بممارسات داخل المدرسة، كما تختلف قربًا وبعدًا من التطبيق.

والأهداف التربوية تختلف فى جانب الخبرة التى تركز عليه، البعض يركز على المعرفة والبعض يركز على أساليب وطرق تفكير، والبعض يتناول مهارات، والبعض يتناول جوانب وجدانية.

وحيث توجد أوجه اختلاف وأوجه تشابه يمكن تصنيفها، وقد صنفت الأهداف التربوية تصنيفات عديدة.

ونتناول فيما يلى بعض هذه التصنيفات.

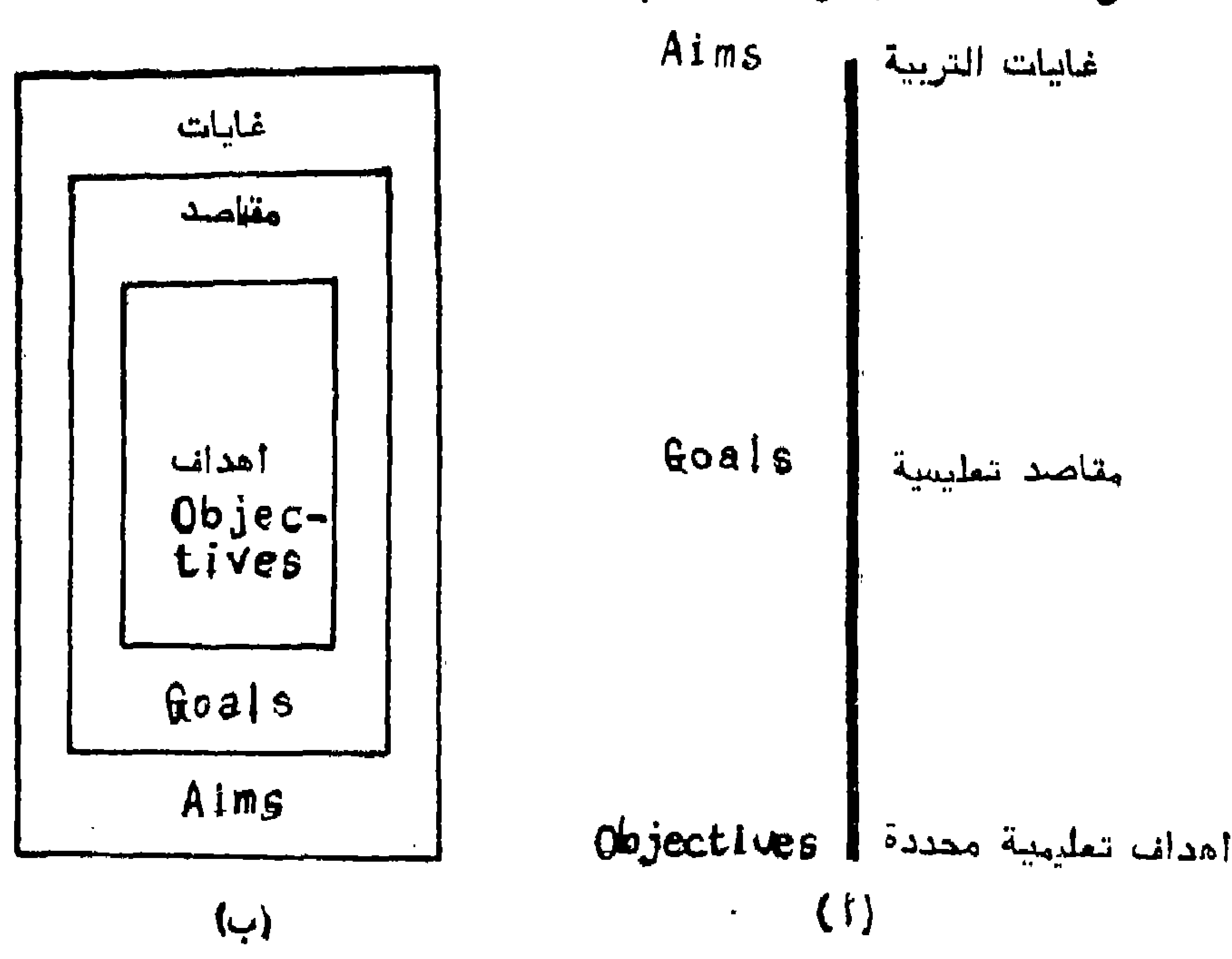
---

(١) Chester W. Harris (ed.), Encyclopedia of Educational Research, Third ed., 1960, P. 358.

تصنيف رأسى للأهداف التربوية :

تتدرج الأهداف فى حجمها، وفى عموميتها، وفى شمولها.. وعلى هذه الأسس تصنف رأسيا، بحيث تتدرج على متصل continuum من الكبير جدا إلى الصغير جدًا، ومن العام إلى الخاص، ومن البعيد جدًا إلى القريب جدًا، ومن الواسع العريض إلى الضيق.

فأعم الأهداف التربوية وأشملها وأعرضها وأبعدها هى « غايات التربية Aims » وأكثرها ضيقًا وتخصيصًا وتحديدًا وقربًا هى « الأهداف القريبة المحددة Objectives » وبينها توجد أهداف تعليمية عامة ووسيطة تسمى « المقاصد Goals » ويمكن تمثيل هذا التصنيف، أو التدرج الرأسى بعدة طرق منها ما هو موضح فى شكل (٥ ـ ١) بصورتيه أ، ب.



شكل (٥ ـ ١) تصنيف رأسى للأهداف التربوية

الغايات الكبرى للتربية Aims of Education :

هى عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة، تستند إلى تنظيم قيمى فلسفى اجتماعى، وهى عريضة، بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد، تتصل

بالحياة أكثر مما تتصل بما يجرى فى الفصل، أو بالممارسات اليومية فى المدرسة، أو التعامل اليومى بين المعلم وتلاميذه، وينبغى أن تسعى نحوها كل المؤسسات التى لها صلة مباشرة بالتربية كالنظام التعليمى، أو صلة غير مباشرة بها، مثل وسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والرياضية، والجماعات السياسية ودور العبادة، والأسرة.

وتتسم الغايات الكبرى للتربية بالعمومية، ويصعب ملاحظة مدى تحققها إلا بعد زمن ليس بالقصير.

والوظيفة الأساسية لغايات التربية، أن تعطى توجها عامًا نحو التركيز الأساسى ومحاور التأكيد، للبرامج التى يراد أن تكون لها وظائف تربوية.

مصادر اشتقاق غايات التربية :

كيف تقترح غايات للتربية فى مجتمع ما، فى مرحلة من مراحل تطوره؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل تقودنا إلى الحديث عن مصادر اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وهذا المصادر متعددة منها.

أولا : المجتمع والثقافة :

(أ) طبيعة المجتمع :

المجتمع الذى تخدمه التربية، بأوضاعه مصدر هام لاشتقاق غايات التربية، وهذه الأوضاع تشمل تاريخ المجتمع والتطورات التى مر بها، وثقافته الحالية، وأساليب الحياة والعيش فيه، وخصائصه وتركيبه ونظامه، وفلسفته وقيمه ومقوماته وظروفه الجغرافية والطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وموارده ومصادره، ومشكلاته وحاجاته ومتطلباته وآماله وتطلعاته، كل هذا مع مراعاة مقتضيات العصر، وخصائصه ومتطلباته.

ومثل هذا ما تقوله وثيقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه (١٩٨٣) فى تحديد المصادر الأساسية، لأسس السياسة العامة

للتعليم فى مصر، وأغراض التربية فيها ومنها «ما تعاقد عليه المجتمع المصرى من مقومات أساسية تمثلت فى مبادئ واتجاهات تضمنها الدستور المصرى»[٢].

وأى مجتمع من المجتمعات يتطلب من التربية أن تبصر الناشئه فيه بأوضاعه المختلفة، وتحليل خصائص المجتمع وثقافته يمكن أن يوضح جوهر هذه الثقافة، ولب هذه الخصائص مما يلزم للمحافظة على تماسك هذا المجتمع، واستمرار تلك الثقافة. وهذه تدخل فى اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وفى ذلك يقول الهادى عفيفى «الأهداف التربوية (غايات التربية) هى ما يريده المجتمع لنفسه، إنها صورة مستقبله... إنها تعنى اختيارا للقيم التى تحدد نوع المواطن، والحياة فيه (المجتمع). إنها تنبع من حاجاته ومطالبه، ومن آلامه وآماله (المجتمع)»[٣].

(ب) مطالب المجتمع:

يمكن أن يستفاد من دراسة المجتمع عن طريق آخر، طريق تحديد الخصائص والكفاءات التى تلزم للأفراد لإمكانية العيش فى المجتمع...

ومثل هذا ما اتبعه الفيلسوف الاجتماعى الإنجليزى هيربرت سبنسر Spencer عام ١٨٥٩ عندما قام بتحليل الأعمال والنشاطات التى يحتاج البالغون للقيام بها فى المجتمع، ليعيشوا عيشة آمنة بكفاءة، كأفراد وجماعات، وتوصل من هذا إلى أن التربية ينبغى أن تساعد المتعلم على القيام بالنشاطات التالية بترتيب أهميتها...

١ - النشاطات التى تتعلق بالمحافظة على النفس تعلقًا مباشرًا.

٢ - النشاطات التى تتعلق بالحصول على ضرورات الحياة من طعام ومأوى وملبس، وهى تتصل بالمحافظة على النفس بطريق غير مباشر.

٣ - النشاطات التى تساعد على تنشئة الصغار.

---

(٢) وزارة التربية والتعليم، **تطور وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه** (القاهرة، الوزارة، ١٩٨٣)، ص ١٢.

(٣) محمد الهادى عفيفى، فى **أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤)، ص ٢٧.

٤ - النشاطات التى تلزم لأداء الشخص لواجباته الاجتماعية والتزاماته السياسية.

٥ - النشاطات التى تساعد على شغل أوقات الفراغ، وتهذيب الأذواق والمشاعر.

واقترح أن دراسة العلوم مهمة للمساعدة على القيام بهذه النشاطات وقد نشر هذا فى مقاله «أى المعرفة أكثر قيمة؟» What Knowledge is Worthwhile(٤).

وبعد هذا بحوالى ستين سنة، قامت لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨، بتحليل الوظائف التى ينبغى أن يعد الناشئ للقيام بها، إعدادا له للحياة فى المجتمع (الأمريكى وقتئذ)، بكفاءة اجتماعية، وعلى أساس هذا اقترحت سبعة مبادئ رئيسية Seven Cardinal principles of Education جعلتها غايات للتربية(٥) وهى :

١ - الصحة.

٢ - اتقان العمليات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحسابة، التعبير الشفوى والكتابى).

٣ - العضوية النافعة فى الأسرة.

٤ - المهنة.

٥ - المواطنة.

٦ - الاستخدام الجيد لوقت الفراغ.

٧ - التربية الخلقية.

---

(٤) B. Othanel Smith, William H. Stanley, J. Harlan Shores, **Fundamentals of Curriculum Development,** Revised ed., (New York: Harcourt, Brace and World, 1957),p. 134.

(٥) Hilda Taba, **Curriculum Development: Theory into Practice** (New York: Harcourt, Brace and World, 1962), p. 207.

وهكذا تنبثق غايات التربية من حياة الأفراد فى مجتمعهم، وتتطور بتطور مقومات ومركبات ومتطلبات هذه الحياة.

وهنا فى مصر اقترحت الغايات التالية للتربية فى المجتمع المصرى، والتى يظهر منها بوضوح أن بها تركيزًا على طبيعة وواقع المجتمع، ومتطلباته من الأفراد فيه.

١ - ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس الأفراد، وتأكيد حرية الإنسان وإطلاق العنان لقدراته العقلية والإبداعية والإنتاجية.

٢ - التربية الديمقراطية السليمة للمواطن.

٣ - إنماء الاعتزاز بالشخصية المصرية، وفى ذات الوقت إنماء إتجاه وقيم الانتماء العربى والإسلامى، والقيم والاتجاهات الإنسانية.

٤ - تأصيل الإنتماء للمجتمع، والحفاظ على مقوماته، مع التأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، والسلام الاجتماعى والوحدة الوطنية.

٥ - تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته.

٦ - إعداد الأفراد لتقبل التغيير والتقدم، والإسهام الإيجابى فى الإعداد له، وفى إحداثه.

٧ - تنمية الإبداع والابتكار، واكتساب المهارات الأساسية للتعليم، ومواصلة التعلم.

٨ - الاسهام الفعال فى توفير متطلبات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع والارتباط بالعمل المنتج والبيئة ارتباطا دينميًا، على أساس احترام العمل، والاسهام فى حل مشكلات البيئة.

٩ - تحقيق ايجابية الأفراد، متمثلة فى فكر علمى عقلانى، ومبادأه وابتكار، وتعاون مع الآخرين فى نسق يكون الفرد هو حجر الزاوية فيه، وذلك فى مواجهة مواقف الحياة، وحل مشكلاته.

١٠ - إنماء النظرة المستقبلية فى معالجة الحاضر ومشكلاته، وعلى أساس

راسخ من كل ما هو أصيل وعظيم فى تراثنا الحضارى بحيث ينمى التعليم روح الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمستقبلية[6].

ثانيًا : طبيعة الفرد وحاجاته واهتماماته :

الفرد هو محور العملية التربوية، وغايات التربية، ولو أنه ينظر فيها لصالح المجتمع، واستمرار وتقدم الثقافة فيه، إلى أن المجتمع يقوم على أفراده، ومن هنا الحاجة إلى أن تراعى طبيعة الفرد عند اشتقاق غايات التربية وأهدافها، وكذلك حاجاته واهتماماته.

وقد بدا الاهتمام يزداد حوالى عام ١٩٢٥ باشتقاق الغايات التربوية من حاجات المتعلمين، أكثر من اشتقاقها من تحليل النشاطات التى يقوم بها البالغون فى المجتمع.

وقد اختلف المربون فى تفسير الحاجه.

- فقد فسرت الحاجة على أنها فجوة بين الحالة التى عليها الفرد، ومعيار ثقافى اجتماعى معين، مثل الحاجة إلى تعلم آداب الطعام.

- وفسرت الحاجة على أساس نفسى، فالمتعلم كائن حى دينمى، ولكى يحافظ على صحته ينبغى أن يشبع حاجات أساسية لديه منها :

(أ) حاجات فسيولوجية (كالطعام، والماء، والجنس).

(ب) حاجات اجتماعية (كالعاطفة، والانتماء، والشعور بالكرامة، والاعتزاز بالنفس).

(جـ) حاجات تكامل نفسية (تحقيق الذات، أن يجد للحياة معنى).

وهذه الحاجات ليست منعزلة عن المجتمع والثقافة، فبالنسبة للطعام مثلا كلنا فى حاجة إليه، ولكن ماذا نأكل، وكيف نأكل، ومتى نأكل، وأين نأكل،

---

(٦) وزارة التربية والتعليم، **تطوير وتحديث التعليم فى مصر**، مرجع سابق، ص ص ٢٣ - ٢٤.

هذه تحدده الأعراف والتقاليد والعادات، وهذا سلوك مكتسب، متعلم، مرتبط بالثقافة والمجتمع.

كذلك الحاجة للانتماء تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة فرعية لأخرى فى المجتمع الواحد، فالمجتمعات التى يمكن أن ينتمى إليها الفرد، وأساليب هذا الانتماء تختلف باختلاف الثقافة والمجتمع.

الحاجات الضرورية للشباب:

من المحاولات البارزة فى هذا الاتجاه، ما قامت به الرابطة القومية لنظار المدارس الثانوية بلجنتها التى درست التخطيط للمنهج، وتطويره حيث حددت عشرة حاجات ضرورية للشباب (فى الولايات المتحدة، عام ١٩٤٧) هى[٧] :

١ - تنمية المهارات والمفاهيم والاتجاهات التى تجعل العامل أكثر قدرة على الإنتاج فى الحياة الاقتصادية، وفى هذا الإطار فإن معظم الشباب فى حاجة إلى التعرف على فرص العمل، كما أنهم فى حاجة إلى تربية تزودهم بالمهارات والمفاهيم المتعلقة بالمهن التى يختارونها.

٢ - النمو والمحافظة على الصحة واللياقة البدنية.

٣ - فهم حقوقهم، وواجباتهم، بحيث يكونون قادرين على تأدية ما يطلب منهم من أعمال بمهارة وكفاية تجعلهم مواطنين صالحين فى مجتمعهم وفى أمتهم.

٤ - فهم أهمية ودلالة الدور الذى تلعبه الأسرة فى حياة كل من الفرد والمجتمع، كما أنهم فى حاجة إلى معرفة الظروف اللازمة لتحقيق حياة عائلية ناجحة.

٥ - معرفة كيف يشترون ويستهلكون البضائع بذكاء.

---

(٧) The National Association of Secondary School Principals, The Committee on Curriculum Planning and Development, «The Imparative Needs of Youth of Secondary School Age,» **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 1947.**

٦ - فهم طرق العلم، وأثر العلم فى حياة الإنسان، والحقائق العلمية الأساسية التى تتعلق بطبيعة الكون والانسان.

٧ - تنمية قدراتهم ومواهبهم فى تذوق الأدب والفنون والموسيقى والكون.

٨ - قضاء أوقات الفراغ بطريقة مثمرة وفعالة، بحيث تنسجم أوجه النشاط الفردية التى يقومون بها مع أوجه النشاط المفيدة اجتماعيا.

٩ - التزود بالمعارف التى تساعدهم على احترام الآخرين، وعلى تنمية فهمهم للقيم والقواعد الخلقية التى تمكنهم من أن يعيشوا ويعملوا متعاونين مع الآخرين.

١٠ - تنمية قدراتهم على التفكير المنطقى السليم، لكى يصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وعلى أن يحسنوا فهم ما يقرأون وما يسمعون.

مطالب النمو Developmental Tasks :

مطالب النمو مفهوم آخر مفيد لواضعى المناهج والمخططين لها، والمطورين لها. هذا المفهوم قدمه روبرت هافجهيرست Robert Havighurst عام ١٩٥٠[(٨)]. يرى هافجهيرست أنه فى كل مرحلة من مراحل النمو تظهر للفرد احتياجات لاكتساب معارف ومهارات وانجازات، كما يلزم له تكوين اتجاهات وقيم... هذه الاحتياجات تجابه جميع أفراد مرحلة نمو معينة يعيشون فى مجتمع معين، أو طبقة معينة ويؤدى النجاح فى اشباعها إلى سعادة الفرد، وإلى أن يعيش حياة ناجحة مرضية ويقود إلى مزيد من احتمال النجاح فى التوصل إلى اشباع مستويات أعلى منها فى مراحل النمو الأكثر تقدمًا، فى حين يؤدى الفشل فى اشباع مطالب النمو فى مرحلة معينة من مراحل النمو إلى عدم الشعور بالسعادة، وإلى عدم الرضا والتقبل من جانب المجتمع، وإلى زيادة احتمالات الفشل فى اشباع احتياجات مراحل النمو التالية.

---

(٨) Robert J. Havighurst, **Developmental Tasks and Education** (New York: Longmans and Green, 1950), p. 6.

مفهوم المطالب اللازمة لاستمرار النمو يتخذ طريقًا وسطا بين أولئك الذين يريدون تغليب جانب الحرية الكاملة للناشىء فى التربية والخضوع لرغباته وميوله، وبين أولئك الذين يجعلون مطالب المجتمع هى الجانب المسيطر، فكما يقول هافجهيرست [٩] فاحتياجات استمرار النمو يمكن أن تنشأ من النمو الجسمى، أو من ضغط العوامل الثقافية (فى المجتمع) على الفرد، أو من رغبات وتطلعات وقيم الشخصية التى تنشأ وتتكون من خلال هذا الإطار، وتنشأ (الاحتياجات) فى معظم الحالات نتيجة تأثير مجموعة من هذه العوامل تعمل معا[١٠].

وقد اقترح هافجهيرست قوائم بمطلب النمو فى مراحل العمر المختلفة، نورد منها هنا ما يتعلق بالمراهق فى المجتمع الأمريكى عندئذ.

١ - تقبل الشخص لجسمه وصفاته الجسمية، واتخاذه الدور الذى يفرضه عليه الجنس الذى ينتمى إليه (ذكر أو أنثى)، كما يتوقعه المجتمع.

٢ - تكوينه لعلاقات ناجحة مع أترابه من الجنسين، وقدرته على العمل معهم نحو هدف مشترك، والقدرة على القيادة دون سيطرة.

٣ - التوصل إلى استقلال عاطفى عن الأبوين وغيرهما من البالغين مع الاحتفاظ بالاحترام والاعزاز لهم.

٤ - السير فى طريق الاستقلال الاقتصادى.

٥ - اتخاذ الخطوات لاختيار مهنة تتناسب مع استعداداته، والسير فى طريق الاعداد للالتحاق بهذه المهنة والاشتغال بها.

٦ - كسب المهارات العقلية والمفاهيم التى تساعد على تحمل المسئوليات المدنية بنجاح مثل المعلومات الوظيفية والأفكار التى تلائم العصر الحديث عن القانون والحكومة والاقتصاد والسياسة والجغرافية والمؤسسات الاجتماعية.

٧ - ممارسة السلوك الاجتماعى الذى يتسم بالمسئولية.

---

(٩) Ibid., p. 18

(١٠) Ibid., PP. 30-56

٨ - تكوين الاتجاهات الموجبة نحو الزواج والحياة الأسرية، يضاف إلى هذا بالنسبة للبنات الحاجة إلى اكتساب معلومات عن إدارة البيت وتنشئة الأطفال.

٩ - تكوين قيم ومثل تتلاءم مع العصر الذى يعيش فيه[11].

وهنا فى مصر حدد أحمد زكى صالح[12] مطالب نمو المراهق المصرى كما يلى:

١ - مطالب النمو الجسمى:

(أ) تنوع النشاط البدنى.

(ب) العناية الصحية بالفرد والمجتمع.

٢ - مطالب النمو العقلى:

(أ) اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة للتوافق مع مجتمع النصف الثانى من القرن العشرين.

(ب) تنوع مادة الدراسة وطرقها حتى تتفق مع الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث القدرة على التعليم.

(جـ) الفرص التعليمية المتمايزة.

٣ - مطالب النمو الاجتماعى:

(أ) الاعداد للزواج والحياة الأسرية.

(ب) اعداد المراهق والمراهقة لقبول دورهما فى المجتمع.

(جـ) التربية الجنسية.

---

(١١) أحمد زكى صالح، **علم النفس التربوى** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦) ص ص ٢٦٦ - ٢٩١، وأيضًا: **الأسس النفسية للتعليم الثانوى** (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩) ص ص ٧٢ - ٧٥، ص ص ٩٩ - ١١١، ص ص ١٨٩ - ١٩٦، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٨.

(١٢) محمد الهادى عفيفى، ص ص ٩١ - ١١٨.

الاهتمامات والميول والرغبات :

حدثت محاولات لإعداد مناهج، تلبى اهتمامات الأطفال وميولهم ورغباتهم واشتقاق غايات التربية منها. . . والفلسفات التربوية تختلف فى تقبلها لهذا المنحى **فأصحاب التربية الأساسية :** لم يتقبلوا فكرة الاعتماد الكبير على اهتمامات الناشئة لتحديد غايات التربية، وما ينبغى للمعلم أن يقوم بتدريسه لهم، ونادوا بأن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات المفيدة التى يهتم بها الأطفال، وتكون مفيدة لهم كبالغين بعد عشرين أو ثلاثين سنة، وهكذا لن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات الطفولية العابرة، ولكن على ما كان منها ذا نفع فى المستقبل.

أما الداعون **للتربية التقدمية** Progressive Education فقد رأوا أن تلبية اهتمامات الأطفال، وسد احتياجاتهم الحاضرة، يتيح الفرص لتعلمهم معارف واكسابهم مهارات واتجاهات تحتاجها الحياة البالغة، وقالوا إن ارغامهم على دراسات لا يفهمونها، ولا يستخدمونها مباشرة، تفشل فى استثارتهم نحو التعلم، وتثبط هممهم بهذا نادى كاونتس وكلباتريك Counts and Kilpatrick بقولهم إن الأطفال عندما يجهدون أنفسهم فى تعلم اشياء ليس لها وظيفة فى حياتهم، أو تبدو كذلك بالنسبة لهم، تفتر هممهم، ويفقدون اهتمامهم، ويثورون على هذا ثورة نشطة، أو ثورة سلبية.

ثالثا : الفلسفة :

المصدران السابقان (المجتمع، والفرد) يصفان لنا ما هو كائن فعلا، وهذا لا يكفى فى تحديد غايات التربية، وإلا ما حدث تغير، ولا تطور، ولا تقدم للمجتمع وللفرد، إذ يلزم أن نأخذ فى الاعتبار عند اشتقاق غايات التربية ما ينبغى أن يكون عليه الفرد، علينا أن نفكر فى نوع المجتمع الذى نريده، ونوع الفرد الذى نريده، فإذا كانت « الفهلوه » سائدة فليس علينا أن نتقبل ذلك، وعلينا أن نعمل على إعداد الفرد المنتج المتعلم الذكى الذى يتحمل

المسئولية ويتقن العمل، ويرعى الله وضميره، ويدرك أثر ما يقوم به من عمل فى المجتمع، وغايات التربية ينبغى أن توجه نحو هذا.

والبحوث فى الدين، والفلسفة، والقيم ضرورية للمساعدة على التوصل إلى ما ينبغى أن يكون وبالطبع فإننا لا نعتمد على مصدر واحد من هذه المصادر لاشتقاق أهدافنا التربوية فهى متكاملة متساندة، وهى معا تعين على التوصل إلى فلسفة تربوية، تستند إليها، وتعكسها غايات التربية.

غاياتنا التربوية :

قام الهادى عفيفى بتحليل طبيعة العصر واتجاهاته، وطبيعة مجتمعنا واتجاهاته ومواصفات المواطن العربى وخصائصه، وتوصل إلى غايات للتربية تناسب كل محور من هذه المحاور أو مصدر من هذه المصادر، أو زاوية من هذه الزوايا، ومن هذا استطاع أن يصل إلى أن غايات التربية فى مجتمعنا المصرى العربى هى كما يلى :

١ - تقبل التغير كحقيقة، وتنمية القدرة على مواجهته، وتحويله إلى تقدم ويتضمن هذا تنمية التفكير العلمى، والحساسية الاجتماعية، والقدرة على مزج الفكر بالتجربة.

٢ - تحقيق النمو السليم للفرد فى إطار اجتماعى واضح المعالم والأهداف.

٣ - تدعيم مبادئ واساليب المجتمع الديمقراطى الاشتراكى.

٤ - تنمية ثقافة عربية عصرية.

٥ - تدعيم مقومات الوجود العربى وأهدافه.

٦ - تعميق الفهم لاتجاهات العصر وأساليبه[١٣].

---

(١٣) المرجع السابق، ص ص ١١٨ - ١٢٨.

المقاصد Goals :

ويطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة، ذلك لارتباطها بالنظام التعليمى تميزًا لها عن الأهداف التربوية الكبرى (غايات التربية) التى لها صلة بالحياة ونشاطاتها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامى.

والمقاصد، يصعب اشتقاقها بأسلوب منطق مباشر من غايات التربية، ولكنها تصاغ فى ضوئها.

وهى أقل تجريدًا من غايات التربية، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطًا بالتعليم، ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسى كله، أو لمراحل منه، أو لمواد دراسية، أو لبرامج مدرسية، وبذلك فهى مستويات متدرجة.

والمقاصد طويلة الأمد فى طبيعتها، فمقاصد مثل تقدير الشعر أو الأدب، أو تنمية التفكير الناقد، أو الاهتمام بالأمور العامة، والقضايا القومية، أو معرفة تراث الأمة العربية تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، ولا تعتبر أهدافا مباشرة فى الفصل.

والوظيفة الأساسية للمقاصد التعليمية أنها تساعد على التوصل إلى قرارات بشأن المنهج فيما يتعلق بما يشمله، وما يؤكد عليه، وما يختار ليكون محتوى له، والخبرات التعليمية التى يركز عليها، ولهذا تقول هيلدا طابا أن (المقاصد) هى قلب الأهداف التربوية[١٤].

بعض مقاصد المراحل التعليمية فى مصر

ونستند هنا إلى وثيقة «أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها»[١٥].

---

(١٤) Hilda Taba, Ibid., p. 197

(١٥) لجنة السياسات العليا للمناهج (الأمانة الفنية). وزارة التربية والتعليم «**أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها**»، بند رقم (٣)، مارس ١٩٨٥، آلة ناسخة.

التعليم الأساسى :

ترى الوثيقة أنه فى ضوء القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، تحقق الدراسة فى (مرحلة) التعليم الأساسى الأهداف التعليمية (المقاصد) الآتية :

١ - التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة.

٢ - تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.

٣ - توثيق الاتصال بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات.

٤ - تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها..

٥ - ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحى التطبيقية، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسة للمعرفة والبحث والنشاط فى مختلف موضوعات الدراسة.

مقاصد الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الحلقة الابتدائية)[١٦] :

١ - تحقيق النمو المتكامل للطفل فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية.

٢ - تربية الطفل على التمسك بمجتمع الكفاية والعدل.

٣ - تنشئة الطفل على الاعتزاز بالانتماء الوطنى، وبقوميته العربية.

٤ - أن يدرك التلميذ أن وطنه يعيش فى علاقات أخذ وعطاء مع المجتمع الإنسانى الكبير.

٥ - إعداد الطفل للحياة العملية فى البيئة التى يعيش فيها.

---

(١٦) لجنة السياسات العليا للمناهج - **مرجع سابق،** ص ص ١ ـ ٥.

مقاصد المرحلة الإعدادية العامة[17] :

١ - الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلاميذ فى هذه المرحلة (مرحلة المراهقة المبكرة) فى النواحى الجسمية، والعقلية، والوجدانية والروحية، والاجتماعية.

٢ - ترسيخ الشعور بالإنتماء لمصر، مع تأكيد مفاهيم القومية العربية، وتقوية اعتزازهم بوطنهم العربى الكبير.

٣ - تأكيد الاتجاه بانفتاح مصر على العالم الخارجى سياسيا، واقتصاديا، وثقافيا وبأن ذلك لخيرها وصالح العالم.

٤ - إعداد الفتيان والفتيات للحياة فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى.

٥ - إعداد التلاميذ للحياة العملية.

مقاصد المرحلة الثانوية العامة[18] :

١ - الاستمرار فى تحقيق تكامل إعداد الطالب فى نواحى النمو الجسمية، والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية.

٢ - الاستمرار فى الاعداد القومى والوطنى.

٣ - إعداد الشباب للحياة فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى.

٤ - إعداد الطلاب للحياة العملية فى المجتمع.

هذا عن مقاصد المراحل التعليمية أو الأهداف التعليمية العامة لها، فإذا انتقلنا إلى مستوى مقاصد المواد الدراسية، أو الأهداف التعليمية لها. فيمكن أن تعيننا فى ذكر أمثلة لها وثيقة الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية فى التعليم الأساسى التى أصدرها المركز القومى للبحوث التربوية[19].

---

(١٧) المرجع السابق، ص ص ٦ - ١٠.

(١٨) المرجع السابق، ص ص ١١ - ١٥.

(١٩) المركز القومى للبحوث التربوية، الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى (القاهرة : المركز، مايو ١٩٨١).

تقول هذه الوثيقة أنه فى نهاية هذه المرحلة ومن خلال المواد الدراسية من المتوقع أن يصبح التلميذ قادرا على تحقيق أهداف (مقاصد) منها أن :

فى التربية الإسلامية :

- يحفظ المعلومات والنصوص الخاصة بالعقيدة، والرسل والرسالات وأركان الدين.
- يؤدى العبادات مستوعبا حكمة مشروعيتها.
- يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر.

فى التربية المسيحية :

- يتعرف على بعض المبادئ الإيجابية والأسس التى تقوم عليها العبادة.
- يمارس أركان العبادة المسيحية المتمثلة فى الصلاة والصوم والصدقة.
- يسهم إسهاما إيجابيا فى كل نشاط يدعم تقديره لنفسه كانسان مخلوق على صورة الله.

فى اللغة العربية :

- يعرف مفردات وتراكيب وأساليب التعبير الوظيفى.
- يصبح لدى التلميذ القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والجزئية.
- يتعرف على مواطن الجمال فى اللغة فيما يقع عليه حسه وفكره.

فى اللغة الانجليزية :

- يفهم حديثا محدد الإطار وفى نطاق محدود يتعلق بموضوعات مألوفة لديه أو معروفة.
- يستطيع الربط بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من أصوات مراعيا مخارج الألفاظ والنطق السليم على نحو يكون مفهوما لأهل هذه اللغة.
- يتذوق اللغة بموسيقاها وإيقاعها عن طريق الأغانى السهلة ذات الألحان المميزة التى يسهل تذكرها.

فى الرياضيات :

- يعرف أهمية دراسة الاعداد من حيث حاجته إلى استخدامها فى تعامله اليومى، وتسلسلها الرياضى، وتكاملها مع الأنشطة التعليمية الأخرى وقيمتها التاريخية.
- يضيف الأشياء الى مجموعات وفقا لشروط معينة.
- يكون اتجاها سويا نحو الرياضيات.

فى المواد الاجتماعية :

- يتعرف على معالم بيئته المحلية (الحى والقرية والمدينة والمحافظة).
- يحدد على خرائط معالم بيئته الطبيعية وما فيها من آثار ومنشآت.
- يعى حكمة الخالق جل جلاله بأن جعل الوطن العربى مهد الأديان السماوية الثلاث.

فى العلوم :

- تنمية مفهوم أن الانسان يتعايش مع مكونات البيئة من كائنات حية ومواد وظواهر.
- يستخدم الميزان الحساس للوزن لأقرب رقم عشرى.
- يتمسك بالقيم والاتجاهات الآتية : الدقة - الأمان - النظافة - احترام العمل بكل صوره - التنظيم فى فريق - الانضباط الذاتى والبرمجة الذاتية.

فى التربية الفنية :

- يتعرف على التنظيمات الشكلية واللونية للطبيعة بعناصرها المختلفة.
- يستخدم الخدمات البيئية المختلفة لانتاج بعض المشغولات الفنية والنفعية بأسلوب ابتكارى.
- يقدر قيمة العمل الفنى على اختلاف أنواعه، بكل ما يتضمنه من قيم شكلية وجمالية.

فى التربية الموسيقية :

- يتعرف على الألحان الموسيقية فى صيغها المختلفة.
- يتحكم فى أدائه الصوتى سواء فى المشى أو التعبير.
- يقدر آلة الموسيقية ويحرص عليها ويصونها.

فى التربية الرياضية :

- يتعرف على المفاهيم والمصطلحات الشائعة المستخدمة فى مجال التربية الرياضية.
- يحقق مستوى من اللياقة البدنية طبقا للمعايير والمستويات المناسبة لنموه.
- يكتسب آداب السلوك المتفق مع معايير وقيم المجتمع الرياضى.

فى التربية العسكرية :

- يعرف تاريخ مصر العسكرى، والعربى فى العصور القديمة والوسطى والحديثة والمعاصرة، مع إبراز المعارك والبطولات العسكرية الهامة.
- يلبى بسرعة النداءات والأوامر من خلال طوابير التعليم الأولى.
- يحب النظام ويلتزم بالمواعيد من خلال طابور الصباح وطوابير التربية العسكرية.

فى الاقتصاد المنزلى :

- يقيم وجبات متنوعة وفقا للمعايير العلمية لتخطيط الوجبات ويقترح طرق تحسينها.
- ينفذ الأعمال المنزلية وفقا لخطة مرسومة مع اتباع أساليب مبسطة.
- يهتم بنظافة المكان.

فى التربية الزراعية :

- يتعرف على أهم أنواع الحاصلات الزراعية الحقلية والبستانية (خضر - فاكهة - زينة) المنتشرة فى البيئة.

- يجرى بعض العمليات الحقلية الأساسية.
- يحب العمل اليدوى ويحترم العامل ويقدر جهده.

تصنيف أفق للأهداف التربوية

ويعنى التصنيف الأفقى أن أهدافا فى مستوى واحد من الحجم والاتساع والعمومية يمكن تصنيفها وفق معيار معين. وفيما يلى أمثلة على هذا :

تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة :

صنفت هذه الغايات والأهداف العامة على أساس الخبرات الحياتية الى غايات وأهداف تركز على :

(أ) القيم : ومنها :

- يؤمن بالله وملائكته ورسله، والقدر خيره وشره.
- يقبل على التعاون مع زملائه.
- يقدم مصلحة الجماعة على مصلحته الشخصية.

(ب) التنظيم الاجتماعى : ومنها :

- يفهم الأساليب الديمقراطية.
- يمارس حقه الانتخابى.
- يعرف أدوار المجالس الشعبية والمحلية.

(ج) الأدوار الاجتماعية : ومنها :

- يفهم دور كل من الأب والأم فى الأسرة، ودور أصحاب المهن والحرف المختلفة.

(د) أسلوب الحياة : ومنها :

- يحترم الوقت.
- ينجز المهام بدقة واتقان وسرعة.

تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة وفق نشاطات الحياة :

ومن أمثلة هذا ما ذكرناه سابقا عن المبادئ الرئيسة السبعة للتعليم الثانوى الأمريكى والتى صنفت فيها غايات التربية وفق نشاطات الحياة ومن أمثلتها :

- الصحة.
- إتقان العمليات (المهارات) الرئيسة.
- عضوية الأسرة.
- التربية المهنية.
- المواطنة.
- استخدام أوقات الفراغ.
- التربية الخلقية.

تصنيف المقاصد والأهداف القريبة على أساس جوانب الخبرة :

التعليم تعديل فى السلوك، نتيجة اكتساب خبرة، ويرى بعض المربين أن الخبرة لها جوانب خمسة يقسمون الأهداف على أساسها الى أهداف تتعلق :

- بالمعرفة.
- بالمهارات.
- بالتفكير.
- بالميول والاهتمامات.
- بالاتجاهات والقيم.

وقد تختصر هذه الجوانب، أو المكونات، للخبرة الى ثلاثة فقط تقسم على أساسها الأهداف الى :

- **أهداف معرفية :** وتتعلق بالمعرفة، والتفكير، والاستدلال المنطق.

- **أهداف مهارية :** وتتعلق بالجوانب الحركية، والتنسيق بينها.

- **أهداف وجدانية :** تتعلق بالعواطف، والمشاعر، والتقديرات، والتفضيلات والميول والاتجاهات.

تصنيف بلوم

تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية، أحد التصنيفات المهمة فى هذا المجال وقد قام هذا التصنيف على كم هائل من البحث الجاد، والاستشارات الواسعة مع رجال التربية واكتسب شهرة عريضة، وطبقته كثير من البحوث التربوية، وتناولته أقلام كثيرة بالتحليل والنقد وقد قسم هذا التصنيف الأهداف الى ثلاثة مجالات هى :

المجال المعرفى	Cognitive Domain
المجال الوجدانى	Affective Domain
المجال النفسحركى	Psychomotor Domain

وفى إطار كل مجال من هذه المجالات، يوجد تنظيم هرمى خاص به، يندرج من المستويات الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ومن المستويات الأدنى، إلى المستويات الأرقى.

وقد تتابعت الكتب، والكتابات التى قدمت هذا التصنيف، فظهر الكتاب الأول الذى يتناول المجال المعرفى لبلوم وزملائه عام ١٩٥٦[٢٠]. أما الكتاب الثانى فتناول المجال الوجدانى وقد عرضه كروثوهل وبلوم، وماسيا عام

(٢٠) Benjamin S. Bloom, (ed.) Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1 : Cognitive Domain (New York : David Mckay, c 1956).

١٩٦٤[٢١]. أما المجال المهارى فقد عرض له آخرون منهم أنيتا هارو[٢٢].

ونتناول فيما يلى عرضا مختصرا لهذه المجالات.

أولا : المجال المعرفى : Cognitive Domain

وهو المجال الذى يتعلق بتذكر المعرفة، أو التعرف عليها، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية.

ويصنف بلوم وزملاؤه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، ثم التقويم.

١ - المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) :

التركيز هنا على تذكر خصوصيات فرع من فروع المعرفة مثل مصطلحاته، وحقائقه وتصنيفاته، ومعاييره، ومبادئه، وتعمياته، وقوانينه، ونظرياته ؛ وكذلك طرائقه وعملياته، وأنماطه، وتراكيبه، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التى عرض بها أثناء العملية التعليمية.

وتستخدم فى صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل :

يذكر، يعرف، يسمى، يتلو، يكتب، يحدد ؛ يعرض ؛ يتعرف على، يصف، يختار، يعدد.

٢ - الفهم Comprehension :

يستطيع المتعلم فى هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرا يختلف عما أعطى له، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يترجم (أو

(٢١) David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II : Affective Domain (New York : David Mckay, 1964).

(٢٢) Anita Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain : A Guide for Developing Behavioral Objectives (New York : David Mckay, 1972).

يصيغ) الفكرة أو الموضوع بلغته الخاصة، أو باحدى صور الاتصال الأخرى، بشرط توفر الدقة والأمانة، أو يقوم بشرح وتلخيص واعادة تنظيم الفكرة، أو يمتد بالفكرة إلى أفاق أوسع.

وتستخدم فى صياغة الأهداف التى تتناول هذا المستوى أفعال مثل يصنف، يعبر بلغته الخاصة عن، يوضح، يبين بالرسم؛ يشرح؛ يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يوضح القاعدة بمثال؛ يعيد ترتيب يستنبط، يستنتج، يلخص، يميز، يلخص.

٣ - التطبيق Application :

يستطيع المتعلم فى هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات فى مواقف جديدة تختلف عن تلك التى تم فيها تناول المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات فى مواقف محددة وملموسة، ومن هذه المجردات الأفكار العامة، والطرائق والاجراءات، والمبادئ والنظريات، ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف هنا : يطبق، يستخدم، يعلل، يجرب، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يصنف، يحسب، يوضح، يكتشف، يعدل.

٤ - التحليل Analysis :

ويعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى من مستويات المجال المعرفى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمى للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار، والارتباط بينها، ويساعد هذا التحليل على توضيح الفكرة، وبيان كيفية تنظيمها.

ومن أنواع التحليل تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ التنظيمية.

ومن الأفعال التى تستخدم لصياغة الأهداف فى هذا المجال :

يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية فى قضية أو موضوع)، يرتب، يحلل موضوعا إلى عناصره، يجزئ، يستنتج، يميز بين، يتعرف على.

٥ - التركيب Synthesis :

يصبح المتعلم قادرا فى هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل، أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو بيانات أو أجزاء أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى نمط أو تركيب لم يكن موجودا قبلا ويدخل فى هذا التعبير والكتابة عن الأفكار والمشاعر أو الخبرات لإيصالها إلى الآخرين، أو التوصل إلى خطة للعمل أو مقترح للتخطيط للقيام بعمليات، مثل اقتراح طرائق لاختبار الفروض، أو التخطيط لوحدة دراسية، أو اشتقاق علاقات مجردة..

ومن الأفعال المستخدمة لاشتقاق الأهداف فى هذا المستوى :

يصمم (تجربة مثلا)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوبًا أو طريقة)، ينتج، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب، يعيد بناء، يراجع.

٦ - التقويم Evaluation :

وهو الحكم الكمى والكيفى على موضوع، أو طريقة، أو أسلوب؛ فى ضوء معايير يضعها المتعلم، أو تعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام فى ضوء معايير داخلية كالصدق المنطقى، والتناغم، وعدم وجود تعارض، أو فى ضوء معايير خارجية (أى خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وتقاليد المجتمع، أو الارتفاع بأذواق الجماهير.

ومن الأفعال المستخدمة فى الصياغة فى هذا المستوى :

يصدر حكما على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدر قيمة، يبين التناقض، يوازن بين، يبرر، يفسر، يدعم بالحجة.

واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفى أن المعيار فى التدرج الذى استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدرًا يسيرًا من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا

(التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها، والحكم عليها.

ثانيا : المجال الوجدانى Affective Domain :

وهو المجال الذى يحوى أهدافا تصف تغيرات فى الاهتمامات، والاتجاهات والقيم، والتقديرات، والتكيفات. . .

وقد صنف هذا المجال كراثـوهل Drathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال إلى الاستجابة إلى الاعتزاز بقيم، إلى بناء تنظيم قيمى، إلى الاتصاف بنظام قيمى[٢٣].

١ - الاستقبال Receiving :

وهو مستوى الانتباه إلى الشىء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتما بـه، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولى اهتاما بموضوعه المفضل.

ويبدأ هذا المستوى بالوعى بوجود الموضوع أو الشىء حتى ولو لم يكن الفرد قادرًا على التعبير عن الجوانب من الموضوع التى تثير هذا الوعى.

ويلى هذا مستوى يتقبل الفـرد فيـه الشىء أو الموضـوع إذا صـادفه ولا يتجنبه.

أما المستوى الثالث فى الاستقبال فهو تمييز الموضوع أو الشىء عـن غـيره فى الموقف وتمييز الجوانب التى تشد الانتباه إليه.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف على هذا المستوى.

يلتفت إلى، يصغى إلى، يحس بـ. . . يستمع إلى. . ، يوافق على. . . .

---

(٢٣) D. R. Krathwhol, et al., op. cit., pp. 176-185.

٢ - الاستجابة Responding :

وهو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو « يفعل » شيئًا إزاء الموضوع.

ويمكن القول بأن الأهداف من قبيل « الاهتمامات » تقع فى هذا المستوى وهنا يصبح المتعلم راغبا فى شيء أو موضوع أو نشاط، بحيث يسعى إليه أو يشعر بالرضا فى المشاركة فيه.

فيبدأ هذا المستوى من إطاعة الدعوى إلى المشاركة، أو الموافقة عليها، فهو يستجيب، ولكنه لا يتقبل تماما ضرورة المشاركة.

أما المستوى الفرعى التالى فهو الرغبة والإقبال والتطوع.

والمستوى الفرعى الثالث هو الشعور بالرضا، وهو نوع من الاستجابة العاطفية بالبهجة والاستمتاع.

ومن الأفعال المستخدمة فى صياغة الأهداف فى مستوى الاستقبال :

يقبل على، يبدى إعجابه بـ . . ، يميل إلى، يتحمس لـ . . ، يعبر عن تذوقه لـ . . ، ينفر من، يبتعد عن، يمتدح ، يعاون فى، يتطوع لـ . . ، يستجيب . . ، يعبر عن استمتاعه بـ . .

٣ - الاعتزاز بقيمة Valuing :

بمعنى أن الفرد يرى أن الشيء أو الموضوع أو الظاهرة أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير الفرد نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو فى الحقيقة نتاج اجتماعى، أخذ الفرد يتقبله تدريجيا وببطء، حتى أصبح جزءًا منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعا منه هو، ويصبح من الثبات والاستقرار لدى الفرد بحيث يصل إلى مستوى الاتجاه أو المعتقد، ويظهر الفرد هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات فى المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عن الفرد أنه

يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة.

وتصبح الأهداف فى هذا المستوى المادة الأولية التى ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل فى ضبط سلوكه.

ويكون الفرد فى هذا المستوى مدفوعا للشىء ليس بسبب الرغبة فى الطاعة أو الموافقة ولكن بسبب ارتباطه بالقيمة التى توجه السلوك.

ويبدأ الأعتزاز بالقيمة التى توجد وراء الشىء أو السلوك، وهو تقبل عاطفى للفكرة أو المبدأ الذى يعتقد المرء ضمنيا أن أمرا ما يقوم عليه.

ويلى هذا مستوى يكون فيه تفضيل للقيمة، بحيث يتابعها الفرد، ويسعى إليها ويرغب فيها، إلى أن يصل الارتباط إلى مستوى الالتزام، والاعتقاد، والايمان، والتأكد دون أدنى درجة من الشك، والفرد المتصف بهذا السلوك يعرف عنه اتصافه بهذه القيمة، وعمله على إشباعها، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه، وتفانيه فيها.

ومن الأفعال التى تستخدم فى الصياغة على هذا المستوى :

يستحسن، يبدى رغبة مستمرة فى، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسئولية.. يتفحص عدة وجهات نظر، يسهم بنشاط فى، يكون اتجاها نحو.. يحترم، يعظم، يبجل.. ينكر، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

٤ - تكوين نظام قيمى Organization :

يكتسب المرء من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع والثقافة قيما متعددة. وهو إذا وصل إلى درجة من النضج كافية فإنه يبدأ فى بناء نظام لهذه القيم خاص به، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيه السائد والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيرًا فيه. وتتحدد فيه العلاقات بينها.

وهذا البناء القيمى للفرد ليس ثابتا، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع اكتسابه قيما جديدة.

والمستوى الأدنى فى تكوين نظم قيمى، هو استيعاب « القيمة » وادراك نوعيتها وعلاقتها بالقيم الأخرى لديه.

أما المستوى الثانى، فهو القدرة على الجمع بين القيم، والربط بينها بعلاقات منتظمة.. وحبذا لو كانت القيم متجانسة متوافقة داخليا، وليس بينها تعارض، فهذا يقود الفرد إلى تكوين فلسفة للحياة.. ولكن كثيرًا ما يكون الواقع غير هذا.. فقد تجعله قيمة حريصًا على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش فى عمل، أو لا يتقن مهمة أوكلت إليه.

ومن الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف على هذا المستوى :

يؤمن ب...، يعتقد فى..، يضحى فى سبيل..، يضع خطة لتنظيم، يوازى بين....

٥ - الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمى، والإيمان بعقيدة

: Characterization by a Value Complex

القيم التى يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكانا فى الهرم القيمى له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق، واتساق داخلى، يتحكم فى سلوك الفرد.

والمستوى الفرعى الأول فى هذا المستوى من مستويات المجال الوجدانى أن منظومة القيم لدى الفرد تتيح له أن ينتق استجاباته فى المواقف المختلفة، وتحدد سلوكه وتوجهه وتصبح نزوعا وتهيؤا مسبقا للتصرف أو السلوك بأسلوب معين، وفى اتجاه معين وقد يصل الأمر بها إلى أن يصبح موجها لا شعوريا للسلوك بلا حاجة إلى تفكير شعورى.

والمستوى الفرعى التالى هو التوصل بعملية التبنى الذاتى للقيم إلى القمة، بحيث تلون نظرة الانسان إلى الكون، وتكون فلسفة له فى الحياة..

ومن الأهداف التى تنتمى هنا أن يكون الفرد نظاما للسلوك ينبنى على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية فى سبل الوطن، أو خدمة الإنسانية،.. الخ)، أو أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

ثالثا : المجال النفسحركى Psychomotor Domain :

وهو المجال المهارى، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات.

ولم تصدر جماعة بنجامين بلوم تصنيفا لهذا المجال، وان كانت هناك محاولات متعددة لهذا التصنيف، منها محاولة اليزابيث سيمبسون[٢٤] Elizabeth Simpson (٦٦ - ١٩٦٧)، ومحاولة جينابالا أليس[٢٥] Jinapala Alles (١٩٦٩)، ومحاولة ديف[٢٦]Dave ومحاولة انيتاهارو[٢٧] Anita Harrow (١٩٧٢). كما أورد زايس[٢٨] Zais تصنيفا مبسطا، يبدو مفيدا لصياغة أهداف التعلم فى هذا المجال، وجعله من أربعة مستويات هى :

١ - ملاحظة أداء شخص ماهر.

٢ - تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

---

(٢٤) Elizabeth Jane Simpson, «The Classification of Educational Obectives, Psychomotor Domain » in Illinois Teachers of Home Economics, Winter, 1966-1967.

(٢٥) In James Eaton, op. cit., pp. 60-61.

(٢٦) R. H. Dave. «Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing» in Inger Kamph, (ed.) Developments in Educational Tesating (London: Univ. of London press, 1969), pp. 203-214.

(٢٧) Anita Harrow, A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives, cited in D. Payne, The Assessment of Learning (Mass.: D.C. Heath, and Co., 1974), p. 52.

(٢٨) Robert S. Zais, op. cit., p. 310.

٣ - التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد الواعى للأداء تدريجيا.

٤ - اتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الاتقان.

تصنيف ديف:

يقوم هذا التصنيف على مفهوم التنسيق بين الأفعال النفسية والعقلية، وبين الأفعال العضلية المختلفة التى تقوم بها الأجزاء المختلفة من الجسم، هذا التصنيف خمسة مستويات هى:

١ - التقليد Immitation:

ويشمل النشاطات التى لا تتطلب تناسقا بين العضلات.

٢ - التناول Maniqulation:

ويشمل النشاطات التى تتعلق باتباع توجيهات، أو العمل وفق تعليمات.

٣ - التدقيق Precision:

ويشمل القدرة على زيادة سرعة العمل، والقدرة على إدخال تعديلات فيه تتطلبها الظروف الخاصة بموقف معين.

٤ - التنسيق Articulation:

يشمل القدرة على التنسيق بين سلسلة من الحركات، بالتوصل إلى تتابع مناسب، وزيادة الكفاءة فى أداء عدد من الحركات المترابطة.

٥ - التطبيع Naturalization:

جعل الفعل آليا روتينيا، لدرجة أن يصبح استجابة آلية (اوتوماتية) وفورية.

والأهداف التى ترد فى المواد، والنشاطات المدرسية المختلفة غالبًا ما تنتمى

إلى المستويات العليا من هذا التصنيف.

تصنيف أنيتا هارو:

يقسم هذا التصنيف المجال النفس حركى إلى ست مستويات تبدأ بالحركات المنعكسة، ثم الحركات الأساسية، تليها القدرات الحركية الحسية، والقدرات البدنية، ثم الحركات الماهرة، يليها التعبير الحركى المبتكر.

١ - الحركات المنعكسة Reflex Movements :

٢ - الحركات الأساسية Fundamental Movements :

تنشأ من تجمع حركات منعكسة فى أنماط أساسية، ويستعان بهذه الأنماط فى أداء الحركات الإرادية مثل المشى، والجرى، والقفز، والرفع، والجذب وتناول الأشياء.

أمثلة : أن يدحرج كرة إلى زميل له.
أن يمسك القلم ليكتب.

٣ - المقدرة الحركية الحسية Perceptual Abilities :

يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التى تصل به إلى درجة من التحمل، والتمرس، والمرونة، تجعله يؤدى النشاطات الحركية الحسية بمهارة، سواء منها التى تتصل بالبصر أو السمع، أو اللمس والتنسيق بينها.

أمثلة : أن يكتب حروف الهجاء نقلا عن نموذج يوجد أمامه.

٤ - المقدرة البدنية Physical Adilities :

ويحتاج المتعلم لتنميتها إلى النضج الكافى، والمشاركة فى النشاطات التى تمكنه من تقوية كل منها، بتنمية القدرة على التحمل، والقوة، والمرونة، والرشاقة، والمهارة الحركية، والسرعة.

أمثلة : أن يؤدى ست ضغطات من وضع الانبطاح.

٥ - الحركات الماهرة Skilled Movements :

ويكتسب المتعلم القدرة على أدائها بتنمية مقدرته البدنية، وتحسين نظامه الحركى الحسى، من خلال الأنشطة، والتمارين المتنوعة، والتدريب الكافى، وهذه الحركات لازمة للألعاب، والرياضات، والفنون الحركية.

أمثلة : أن يصوب كرة إلى الهدف بدقة.

٦ - التعبير الحركى المبتكر Nondiscursive Communication :

بعد أن يكتسب المتعلم المقدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار، والإبداع فى أداء الحركات، بحيث يضفى عليها تعبيرا وابداعًا وجمالا، وتميزًا.

جدول (٥ ـ ١) : تلخيص
بعض تصنيفات المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية

المجال	المعرفى (بلوم)	الوجدانى (كراثوهل)	النفسحركى (أنيتاهارو)
مبدأ التنظيم	تعقيد العمليات العقلية	التبنى الذاتى والاستيعاب الداخلى للاتجاهات والقيم	أداء خطوات العمل بصورة روتينية وتقليل الجهد الواعى
نشاطات ذات مستوى منخفض	١ - التذكر	١ - الاستقبال	١ - الحركات المنعكسة ٢ - الحركات الأساسية

نشاطات هذا المستوى يكون سلوك المتعلم فيها محدودًا، غير مرن ضيق

الأفق، والمتعلم هنا يأخذ أكثر مما يعطى (أن أعطى أطلاقًا)، سلبى أكثر مما هـو إيجابى، لا يفعل الكثير بنفسه.

نشاطات ذات مستوى متوسط	٢ - الفهم ٣ - التطبيق	٢ - الاستجابة ٣ - اضفاء قيمة	٣ - المقدرة الحركية الحسية ٤ - المقدرة البدنية

نشاطات هذا المستوى يعتمد فيها المتعلم على نفسه. ويستقل فيها بذاته، يكون نشطًا، يعطى أكثر مما يأخذ. ويستطيع أن يستخدم المعرفة والاتجاهات، والمهارات فى مواقف تعلم مشابهة، أو جديدة.

نشاطات ذات مستوى عال	٤ - التحليل ٥ - التركيب ٦ - التقويم	٤ - التنظيم ٥ - الاتصاف بمركب قيمى	٥ - الحركات الماهرة ٦ - التعبير الحركى المبتكر

نشاطات هذا المستوى معقدة، تترابط مفاهيميا وتتشابك، وكذلك يوجد بها تداخل واضح فى الجوانب المعرفية، والوجدانية، وذات طبيعة تكيفية..

الفرد هنا يعتمد على نفسه. ويستقل بذاته فى تحقيق أهداف هذا المستوى ويعطى أكثر مما يأخذ فى عملية التعلم.

ويلاحظ من هذا الجدول ما يلى :

١ - المبدأ التنظيمى الذى ارتكز عليه تصنيف بلوم للمجال المعرفى هو تعقد العمليات العقلية. فعلى المستوى الأدنى نجد النشاطات، والأهداف، التى لا تتطلب الكثير من الفهم أو المعالجة العقلية.

بينما على المستوى الأعلى نجد تلك التى تتطلب قدرًا أعظم من الفهم ومعالجة العديد من الأفكار، وتنظيمها والحكم عليها.

٢ - المبدأ التنظيمى الذى يقوم عليه تصنيف كراثوهل للمجال الوجدانى هو التبنى الذاتى والاستيعاب الداخلى.

فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام.

وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم فى أخلاقياته.

٣ - المبدأ التنظيمى الذى يستند إلى تصنيف انيتا هارو للمجال النفسحركى هو التخلص من الحركات الزائدة، وتقليل الجهد الإرادى فى العمل بحيث تتم كثير من الحركات بصورة روتينية آلية، ليولى الشخص اهتمامًا أكبر للجانب العقلى من المهارة مما يؤدى به إلى التجديد والابتكار. ويظهر هذا واضحًا فى تعلم مهارات الكتابة والقراءة مثلا.

فعلى المستوى الأدنى نجد الأفعال المنعكسة والحركات الأساسية، حيث تكثر الأفعال الزائدة، والتردد، وعدم الثقة، وتركيز الذهن والحواس فى كل خطوة من خطوات العمل، وكل حركة من حركاته.

وعلى المستوى الأعلى... يكون الفرد قد أصبح يؤدى كثيرا من خطوات العمل بسرعة، ودون جهد واع، فيؤدى العمل بمهارة، ويبتكر ويبرع فيه.

صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها

الصياغة الدقيقة للأهداف تسهم فى حسن توجيه العملية التربوية، وتوضح للمعلم وتلاميذه الطريق الذى يسلكونه، ونواتج التعلم التى يسعون لتحقيقها، وأساليب ووسائل التقويم التى تدلهم إلى أى مدى كان هذا التحقيق، ودقة صياغة الأهداف تغرى بالاستفادة منها، واستخدامها، وجعلها موجهات فعالة للعملية التربوية.

وتتطلب حسن صياغة الأهداف ودقتها الاسترشاد بمبادئ وأسس ومعايير بحيث تتوفر فيها خصائص معينة.

فيرى فيرست[٢٩] Furst أنه ينبغى أن تتوفر فى الأهداف الخصائص التالية :

١ - ينبغى أن تكون مصاغة بوضوح لتصف سلوك التلميذ أى ما ينبغى أن يكون قادرًا على أدائه بعد الدراسة.

٢ - ينبغى ألا يكون هناك تشابك أو تداخل بين الأهداف.

٣ - ينبغى أن تشمل كل المظاهر الهامة للسلوك التى لها علاقة بموضوع الدرس.

٤ - ينبغى أن تحدد أنواع الاستجابات التى يمكن تقبلها كدليل ومؤثر، لهذه المظاهر السلوكية.

٥ - ينبغى أن تحدد الظروف التى يمكن أن يتم فيها التعلم.

أما هيلدا طابا[٣٠] Hilda Taba، فتقترح المعايير التالية لصياغة الأهداف :

١ - ينبغى أن تصف العبارة التى تعبر عن الهدف كلا من نوع السلوك المتوقع، والمحتوى أو الإطار الذى ينطبق عليه هذا السلوك، مثل القدرة على تفسير الرموز التى توجه على الخرائط بدقة، أو القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وإذا كان السلوك تذكرًا، فينبغى تحديد ما يراد تذكره، أما إذا كان الهدف خاصا بإتجاه ما فينبغى إيضاح ما يشير إليه هذا الاتجاه.

٢ - تحلل الأهداف المعقدة إلى أهداف أبسط، حتى لا يكون هناك شك فى نوع السلوك المتوقع لتكون مفيدة فى اختيار خبرات التعلم المناسبة، واختيار وسائل الحكم على تحقيق هذه الأهداف.

٣ - أن تميز الأهداف بين خبرات التعلم التى توصل إلى أنواع السلوك المختلفة، فأكتساب المعرفة يتطلب أنواعًا من السلوك، غير تلك التى يتطلبها التدريب على التفكير السليم، وهذه غير ما يتطلبه تكوين الاتجاهات، أو تنمية

(٢٩) E. Stones and D. Anderson **Educational Objectives** and the **Teaching of Educational Psychology** (London: Methuen, 1972), p.12. citing: **E.J. Furst, Constructing Evaluation Instruments** (London: Longman, 1957).

(٣٠) Hilda Taba, op. cit., pp. 199-205

الاهتمامات، أو الارتفاع بمستوى المهارات.

وكل نوع من أنواع السلوك يتطلب للتوصل إليه خبرات تعليمية مختلفة، فما يلزم لتعلم المهارات العملية، قد لا يكون ملائمًا لتنمية التفكير، وما هو ضرورى لخلق الأهتمام قد لا يساعد على تغيير الاتجاهات، فعند تدريس العلاقات الدولية مثلا، ينبغى عدم الخلط بين اكتساب معلومات عن هذه الدول، وبين الخبرات اللازمة لتنمية روح الفهم والتسامح والتقدير لها، والاهتمام بمشكلات شعوبها.

٤ - الأهداف تمثل طرقًا للسير، وليس نهايات أو غايات للنشاط التربوى، وهى تنمو وتتطور على امتداد فترة زمنية طويلة، وفى إطارات تزداد دقة، ومعنى هذا، أنه يلزم تخطيط لاستمرارية الأهداف وتطورها، ونموها.

٥ - ينبغى أن تكون الأهداف واقعية، ويمكن ترجمتها إلى خبرات منهجية، مع البعد عن المبالغة، دون اعتبار لإمكانية التحقيق.

٦ - ينبغى أن يكون نطاق الأهداف من الاتساع بحيث يشمل كل أنماط النتائج التى تسعى المدرسة لتحقيقها، وتعتبر نفسها مسئولة عن بلوغها.

ويقترح جرونلند[٣١] قائمة التقدير التالية فى تقويم صياغة الأهداف التعليمية :

١ - هل يبدأ كل هدف بفعل مناسب؟

٢ - هل صيغ الهدف فى عبارة تصف أداء التلميذ، **وليس** ما يقوم به المعلم.

٣ - هل صيغ الهدف فى صورة ناتج تعليمى ؟

٤ - هل صيغ الهدف فى صورة السلوك النهائى المتوقع من التلميذ، وليس فى صورة المحتوى الدراسى ؟

---

(٣١) نورمان جرونلند، **الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكى، وتطبيقاته** ترجمة احمد خيرى كاظم (القاهرة : دار النهضة العربية، د.ت) ص ص ١٢٨ ـ ١٢٩.

٥ - هل صيغ كل هدف بحيث يكون مستقلا بذاته، وغير متداخل مع أهداف أخرى.

ومن هذا نرى أن الاتجاه فى صياغة الأهداف، أن يتحول التركيز:

من المعلم	إلى التلميذ
ومن العملية التعليمية	إلى نتائج التعلم

ويساعد هذا على توضيح الأهداف التعليمية للمعلم، وعلى مساعدته فى تقويم تعلم التلاميذ.

ويقترح جرونلند[٣٢] قائمة التقدير التالية للحكم على أهداف وحدة دراسية:

١ - هل يوضح كل هدف ناتجا تعليميًا مناسبًا للوحدة؟

٢ - هل تتضمن قائمة الأهداف كل نواتج التعلم فى الوحدة من معلومات، وفهم، ومهارات واتجاهات، وغيرها؟

٣ - هل هذه الأهداف ممكنة التحقيق، أخذت فى الاعتبار قدرات التلاميذ، والإمكانات اللازمة، والزمن المحدد، وغير هذا من الظروف التى يتم فيها التعلم، والعوامل التى تؤثر فيه.

٤ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع الفلسفة التربوية للمدرسة؟

٥ - هل الأهداف متسقة مع الأسس السليمة للتعلم؟

٦ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع بعضها، فلا تعارض بين ما يشير إليه هدف، وما يشير إليه هدف آخر؟

ويقترح ميكر[٣٣] عدم استعمال أفعال أو تعبيرات غامضة، قابلة لتفسيرات كثيرة ومختلفة، عند صياغة الأهداف، ومن هذه الأفعال والعبيرات:

---

(٣٢) المرجع السابق.

(٣٣) روبرت ف . ميكر. **الأهداف التربوية**. ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب نادر (بغداد: معهد الكندى - بتادين، ١٩٦٧). ص ٣١.

يعرف، يفهم حقيقة، يتذوق، يدرك مغزى، يعتقد، يؤمن.

ويفضل ميكر أن تستخدم الكلمات الأكثر تحديدًا، والتى لا تختلف كثيرًا على تفسيرها :

يكتب، يسمع، يتعرف على، يميز، يركب، يكتب قائمة، يقارن.

الأهداف السلوكية

عند تفاعل المرء مع نشاطات، أو برامج، أو وحدات تربوية معينة مثل درس، أو وحدة دراسية أو مقرر، أو رحلة تعليمية... الخ، فإن سلوكه يتعدل بشكل أو بآخر.. فالفرد عندما يبدأ نشاطا تربويا يكون على مستوى معين من الخبرة، ويسعى النشاط التربوى أو المربى من خلال النشاط التربوى، إلى أن ينتقل التلميذ من هذا المستوى المبدئى إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

والعبارات التى تصف الارتفاع، أو الانتقال، من مستوى من مستويات خبرة الفرد معرفيا، أو مهاريا، أو وجدانيا، إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تكون أهدافا للنشاط الذى أحدث التغير فى الخبرة.

فقد يكون التلميذ قادرًا على التعبير عن التفاعل الكيميائى تعبيرا لفظيا، كأن يقول ان نيترات الفضة تتفاعل مع كبريتات النحاس لتنتج نيترات نحاس وكبريتات فضة ترسب، هذا مستوى من مستويات الخبرة، ولكن عن طريق بعض الدروس، أو نشاطات التعلم يصبح التلميذ قادرا على التعبير عن هذا التفاعل (وغيره) بمعادلات رمزية، فهذا مستوى آخر من مستويات الخبرة المعرفية، والعبارة التى تصف هذا يمكن أن تكون :

« يستطيع التلميذ أن يعبر عن تفاعل كبريتات النحاس مع نيترات الفضة بمعادلة رمزية » وبهذا تكون هذه العبارة هدفا للدرس، أو للنشاط، الذى يتم من خلاله هذا أو يتوقع ذلك منه.

ويلاحظ هنا أن الهدف ليس مصاغا فى صورة نشاط يقوم به المعلم أو وصف

للمحتوى الذى يعطى فى الدرس، ولكنه صيغ فى صورة أداء من جانب التلميذ، أو سلوك يقوم به، ومن هنا فإنه يسمى «هدفا سلوكيا».

الهدف السلوكي :

الهدف السلوكى عبارة تصف التغير المرغوب فيه فى مستوى خبرة، أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة والتقويم.

ويراعى فى الهدف السلوكى، كما يقترح جيمس ايتون[٣٤] ما يلى :

١ - أن يصبح المتعلم هو «الفاعل» للفعل، وليس المعلم، بمعنى أن نسأل أنفسنا عند كتابة الهدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه فى نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك.

٢ - ألا يقتصر تفكير المعلم فى صياغة الهدف السلوكى على محتوى ما يقوم بتدريسه، بل ينبغى أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو النشاط، ويعنى هذا تحديد «الفعل» الذى يهدف أن يصبح التلميذ قادرا عليه، ومن هذه الأفعال : يقرأ، يكتب، يعدد، يرسم، يميز بين، يصف.

٣ - ينبغى تحديد الفعل (أى السلوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادرا على تحقيقه بأكبر قدر من الوضوح فمثلا :

أن يحدد مكان الكتاب فى المكتبة أفضل من ان يستخدم المكتبة.
أن يحدد العناصر الرئيسة للمنهج أفضل من أن يفهم ما هو المنهج.

كيف يصاغ الهدف السلوكي؟ :

حتى يصاغ الهدف السلوكى صياغة جيدة. ينبغى أن يضمن :
- المصدر الصريح (مثل كتابة، أو قراءة)، أو المصدر المؤول (أن + الفعل).

---

(٣٤) James Eaton, op. cit., p. 41.

- الفعل أو المصدر يكون سلوكيا بمعنى أنه يصف ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به، وبحيث يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة فى هذا بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية.

- التلميذ أو المتعلم، حيث يكون هو الفاعل للفعل.

- مصطلح المادة الذى يتناولها الهدف السلوكى.

- الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، ويعتمد هذا على طبيعة الهدف، والمستوى المبدئى لأداء التلميذ.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية التى استخدم فيها المصدر المؤول.

« أن يكتب قطعة املائية تتكون من ٥٠ كلمة، دون أن تزيد أخطاؤه فيها عن ثلاث كلمات.

« أن يجرى عمليات جمع لعددين كل منهما من ثلاثة أرقام، بدون حمل بواقع عشرين عملية فى خمس دقائق.

« أن يحدد الفاعل، والمفعول به، فى الجمل العشر المعطاة له.

أما إذا أريد استخدام المصدر الصريح فى هذه الأهداف، فيبدأ بكتابة عبارة مثل أن يصبح التلميذ قادرا على:

« كتابة قطعة إملائية....

« إجراء عمليات جمع....

« تحديد الفاعل والمفعول به....

الأساس النظرى للأهداف السلوكية:

معظم هذا الأساس مشتق، كما يقول زايس[٣٥] Zais من الفيزياء والعلوم الطبيعية الأخرى، من خلال مفهوم الاجرائية operationalism الذى يقصد به ترجمة المفاهيم غير المحسوسة الى محسوسات أو إجراءات، فنحن نستخدم فى حياتنا مفاهيم غير محسوسة، أو لا ندركها بالحواس، مثل « القوة » فلا أحد

(٣٥) Robert Zais, op. cit., p.

يرى أو يلمس، أو يشم «القوة» ولكننا نحتاج إلى أمثال هذه المفاهيم غير المحسوسة لتنظيم خبراتنا أو لنتفاعل مع أمور حياتنا. وقد نختلف على أمثال هذه المفاهيم. فمن هو الشخص القوى؟ الاختلاف على هذا واقع. ولكن إذا عرفنا مفهوم القوة تعريفا إجرائيا operational أى يمكن ملاحظته، فإن هذا يوفر لنا دليلا غير غامض للأعمال التى يمكن ملاحظتها، والتحقق منها، للحكم على الشخص، وما إذا كان قويا أو غير ذلك، وبذلك يقل الاختلاف، وتزداد الموضوعية فى الحكم.

فإذا قلنا أن الشخص القوى، هو من يستطيع أن يقوم بمائة دفعة متتالية للذراع من وضع الانبطاح على البطن، فإن من يستطيع القيام بذلك نعتبره قويا أما من لا يستطيع فإننا نعتبره غير قوى.

وقد يقول قائل إن هذا المعيار الوحيد غير كاف لتحديد القوة، فيضيف آخر معيار رفع ثقل مقداره ٧٠ كجم.

وهكذا فمن تتوفر فيه هاتان الصفتان يعتبر شخصا قويا، ومن يفتقدهما أو يفتقد واحدا منهما فإنه يعتبر غير قوى.

والاجرائية operationalism هى العملية التى يتم بها تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة، عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها، من النوع الذى يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة، كان فى هذا تحقق من وجود المفهوم النظرى.

وهدف تربوى مثل «تقدير المسئولية المدنية» أو «تقدير الشعر أو الأدب» هدف معقد، غير ملموس، ويصعب الاتفاق على معناه، أو التوصل الى وسائل للحكم على تحققه، وهناك حاجة إلى تحليله وتحديده إجرائيا بمعايير أو أوصاف تمثله، أى بأنواع سلوك يأتيها المتعلم، أو يستطيع القيام بها، إذا تحقق فيه هذا الهدف... فإذا استطعنا هذا التحليل والتحديد نكون أقرب إلى التحديد السلوكى الموضوعى للهدف.

والسلوكية behaviorism فرع من فروع علم النفس، يمكن ارجاعها الى

عالم النفس الأمريكى واطسون J. B. Watson، ومن أشهر من ارتبط اسمه بها فى ميدان التعلم «سكينر B. F. Skinner».

والتعلم عند أصحاب هذه النظرية يتكون من تغيرات دائمة نسبيا فى السلوك أى فيا يقوم به الفرد، ويمكن ملاحظته بشكل أو بآخر، ويمكن للمعلم أن يعدل أو يعيد صياغة سلوك المتعلم باستخدام «التعزيز Reinforcement».

والسلوكيون يصرون على تحديد الأهداف بصورة توضح كيفية قياسها، أى بأسلوب اجرائى، أو سلوكى، فهم يسألون أنفسهم، ماذا سيكون المتعلم قادرا على أدائه فى نهاية درس، أو نشاط، أو وحدة دراسية، ولم يكن قادرا على أدائه فى البداية ويحددون بهذا أهداف كل منها.

الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة

الاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية منذ أوائل الخمسينيات حتى الآن، حشد لها مؤيدون متحمسون، كما جمع لها معارضون أشداء

فمن جانب التأييد يعتبرها البعض نهضة، وإحياء تربويا، سيكون له عائده فى طرائق وأساليب تعليم وتعلم أفضل، وفى وسائل تقويم أكثر دقة، وأكثر قربا الى قياس ما تدعى قياسه، وفى فهم أكثر من جانب المعلمين لما ينبغى عليهم السعى لتحقيقه، والى تطوير البرامج تطويرا اكثر علمية.

وأهم ميزة للأهداف السلوكية هى الوضوح، بما يعنيه هذا من حسن الاتصال ودقته، وعدم الاختلاف فيه، فكل إنسان عندما يقرأ هدفا سلوكيا يحدد تماما المطلوب منه، وإلى أى مدى يكون قد تحقق بعد اتمام التعلم بنجاح، وهذا ضرورى لتطوير المنهج.

وعلى جانب المعارضة للأهداف السلوكية نجد من يدينها على أنها جامدة ميكانيكية غير انسانية، تركز على المستويات الدنيا من التعلم.

اعتراضات على الأهداف السلوكية :

١ - تركز على المستويات الدنيا من التعلم، فأهداف هذا النوع أسهل فى صياغتها سلوكيا (أو اجرائيا) أما الأهداف الأكبر أهمية، والتى تتعلق بالمستويات العليا من التعلم، مثل تقدير العلم والعلماء، فهى أهداف مفتوحة بطبيعتها، ولا ينبغى تحديدها بهذا الأسلوب السلوكى.

٢ - ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام الذى تشتق منه، أمر فيه نظر، ويمكن الاختلاف عليه، فليس هناك طريقة محددة ثابتة لاشتقاق هذه الأهداف فى المجال التربوى.

٣ - تغطية الأهداف السلوكية للهدف العام الذى تترجمه قد تكون مثار جدل، فقد نختلف على ما اذا كانت هناك مجموعة من الأهداف السلوكية تساوى هدفا عاما فقد تكون فى هذا مغالطة، وقد يكون هناك قصور فى مفهوم الإجرائية الذى تقوم عليه الأهداف السلوكية.

٤ - قد تحتاج ترجمة بعض الأهداف العامة الى أهداف سلوكية الى كتابة عشرات بل مئات وآلاف فى بعض الأحيان، من هذه الأهداف، مما يستنفد جهد المعلم، ويصرفه عن شمولية الموقف التعليمى، خاصة إذا كان الموجهون، والنظم التعليمى، يفرضون عليه هذا، ويتأثر تقديرهم له بهذا الانجاز فى صياغة الأهداف سلوكيا.

٥ - اذا حددنا الأهداف مسبقا بهذا الأسلوب التفصيلى السلوكى قبل بداية الدرس فإن هذا يحدد مسار عملية التعليم والتعلم، ولا يدع مجالا للابتكار أو متابعة الأفكار الخلاقة للتلاميذ، أو الظروف الطارئة فى الموقف التعليمى وتكون قيدا على الانطلاق فيه.

٦ - يرى البعض فى الأهداف السلوكية التى يحددها المعلم مسبقًا افتئات على شخصية المتعلم من جانب المعلم الذى يسيره وفق هذه الأهداف السلوكية، وفى الاتجاه المحدد الذى يعتقد أنه يؤدى إلى تحقيقها.

٧ -استخدام الأهداف السلوكية يؤدى الى مستوى منخفض من التفاعل بين المعلم وتلاميذه، لما تفرضه من قيود على الموقف التعليمى.

٨ - الأهداف السلوكية، كوصفات مسبقة، لما سيجرى فى الموقف التعليمى إذا كانت ضعيفة فى صياغتها، أو تحديدها، أو ترجمتها للأهداف العامة للمادة، أو المدرسة أو المرحلة التعليمية، فإنها يمكن أن تشتت الجهد، وتقود الى الدوران فى متاهات.

٩ - مستوى التحديد فى صياغة الأهداف، مازال يثير الجدل، فما يراه البعض مستوى متناسبا، يراه آخرون معرضا لأكثر من تفسير، وعلى درجة من العمومية لا تتناسب والأهداف السلوكية.

١٠ - لا تأخذ الأهداف السلوكية فى الاعتبار ما يسمى بالمعرفة الضمنية التى توجد فى الشيء، أو العملية، أو الموقف، ولا نكون قادرين على التعبير عنها. كأن نتعرف على شخص فى وسط الزحام، ولكن عند السؤال عما يميزه عن غيره، لا نستطيع التعبير عن هذا بدقة.. فكذلك الأهداف التربوية قد لا نستطيع التعبير بدقة عن كل ميزاتها، تعبيرا يجعل أهدافنا السلوكية مميزة تماما عن غيرها.

ومن المعارضين للأهداف السلوكية (أو المحددة) ايزنر[٣٦] فهو يرى أن هناك أربع نقاط ضعف فيها هى:

١ - ان النتائج التربوية لا يمكن التنبؤ بها بالدقة التى تتطلبها هذه الأهداف.

٢ - ان امكانية تحديد الأهداف بدقة تتوقف على المادة التى تدرس، فبعض المواد يمكن فيها هذا، والبعض الآخر تكون إمكانية التحديد فيها جزئية.

٣ - أحيانا، يمكن استخدام الأهداف كمعيار للحكم فقط، وليس كمعيار للقياس وينبغى مراعاة ذلك.

(٣٦) E. Stones nd D. Anderson, op. cit., p. 5.

٤ - هناك خلط بين الحاجة المنطقية للربط بين الوسائل والغايات فى المنهج وبين الشروط السيكولوجية التى تفيد فى بناء المنهج.

أما ستنهاوس[٣٧] Stenhouse، فيرى أن الأهداف الخاصة (والأهداف السلوكية من أشدها خصوصية) تؤكد على التفكير المتجمع convergent أكثر من التفكير المتفرق divergent، وبهذا فإنها يمكن أن تحبس التلاميذ داخل نمط محدد مسبقا من الأهداف، بدلا من ترك العنان لهم لتحديد أهدافهم التى يسعون لتحقيقها.

ويرى أتكن[٣٨] Atkin أنه فى أى موقف تعليمى يحتمل كثيرا أن توجد عناصر، لم نتوقعها مقدما، بل ويمكن ألا ندركها، هذه كان من الممكن تضمينها مسبقا فى قائمة الأهداف الموضوعة قبل الدرس، ولكن هذا لم يحدث لعدم توقعها، أو إدراكها، كما يرى أن الأخذ بهذا الأسلوب يجعل المنهج يؤكد الجوانب التى يمكن تحديد أهدافها سلوكيا، أما النتائج التى لا يمكن أو يصعب كثيرا، تحديد أهدافها بهذا الأسلوب، فإنها لا تلقى فى المنهج الاهتمام الكافى رغم أنها قد تكون أكثر أهمية، وهكذا ينحدر regress المنهج فى رأيه نحو الأهداف التى تعكسها بنود وأسئلة الاختبارات، مما يؤدى الى اختفاء نشاطات تربوية مهمة.

---

(٣٧) Ibid., p. 6.

(٣٨) Ibid.

الفصل السادس

اختيار محتوى المنهج

يتم جزء كبير من التعلم غير الرسمى فى مدرسة الحياة، أثناء تعامل الفرد اليومى مع الأفراد والجماعات والمؤسسات والأشياء والأحداث والظواهر، ولكن هذا التعليم غير الرسمى لا يسد حاجات التربية فى المجتمعات المتمدينة، اذ أنه يترك الكثير للصدفه، بهذا أصبح التعليم الرسمى المخطط له ضرورة فى هذه المجتمعات وفى هذا النوع من التعليم يتم اختيار أهم معارف وخبرات الجنس البشرى على امتداد تاريخه المسجل، لنقلها من جيل إلى جيل، بتضمينها المنهج. وهذا الجزء هو محتوى المنهج الذى يوظف لتحقيق غايات التربية الكبرى، وأهدافها بأكبر فاعلية ممكنة، ومحتوى المنهج هو العنصر الثانى له.

مم يتكون محتوى المنهج؟

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات، أى من معارف، كما يضم عمليات ومهارات كالقراءة، والحسابه، والملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، ويشتمل كذلك على قيم ومعتقدات عن الخير والشر، والصواب والخطأ، والجمال والقبح، والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون... وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة فى المنهج وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب: المعارف، العمليات والمهارات، والقيم والمعتقدات، أو الجانب المعرفى، والجانب المهارى، والجانب الوجدانى. وينبغى أن نأخذ هذا فى الأعتبار عند التخطيط للمنهج.

وتسهيلا لأغراض الدراسة، وتحديدا لها، سنقتصر هنا على الجانب المعرفى لمحتوى المنهج.

اختيار وتنظيم محتوى المنهج :

عند اعداد المنهج. يتم اختيار ما يضمن فيه من معارف، ومهارات، واتجاهات وقيم، أى يتم اختيار محتوى المنهج، وبالطبع يحدث هذا على أساس معايير معينة، معايير يراها معدو المنهج صادقة وجديرة بأن تراعى وتؤخذ فى الاعتبار.

ولكن المهمة لا تنتهى بالاختيار، فكيف ترتب هذه المعارف والمهارات والقيم، وكيف ستقدم للمتعلم، هذا ما يطلق عليه اسم تنظيم محتوى المنهج.

ونتناول مشكلة اختيار محتوى المنهج فى هذا الفصل، وتنظيم المحتوى فى الفصل التالى.

اختيار المحتوى والزيادة الكبيرة فى المعرفة :

نحن نعيش عصر تسارع فى معدل زيادة المعرفة، وحجم المعرفة فى أى ميدان من الميادين يتضاعف فى سنوات قليلة. فمثلا يقدر أن حجم المعرفة فى الكيمياء يتضاعف كل سبع سنوات، والحال فى كثير من الميادين يقترب من هذا...

الاختيار إذن أصبح ضرورة قصوى، ولكن كيف يكون هذا الاختيار وعلى أى أساس وما هى المعايير الضابطة له.

لقد نادى فيليب فينكس منذ عام ١٩٥٦ بأن «الاقتصاد والكفاية فى التعلم فى عصر تتوسع فيه المعرفة توسعا كبيرا، يمكن أن يتحقق بأفضل ما يمكن بالتركيز على المفاهيم التى تعتبر مفاتيح للمعرفة فى عدة ميادين للتعلم»(١).

ولكن كيف نتوصل إلى هذه المفاهيم؟ أن هذا يتطلب البحث فى تركيب المعرفة وتصنيفها، وتحديد المفاهيم الرئيسة فيها، والعلاقة بينها.

---

(١) Philip H. Phinix, «The Disciplines as Curriculum Content», in Curriculum Crossroads, A. Harry Passow. (ed.) (New York: Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ.. 1962), P. 57.

وقد أدى البحث فى هذا الاتجاه إلى تحديد ميادين منظمة للمعرفة، أو ميادين المعرفة المنظمة disciplines ونادى بعض المربين من أمثال فيليب فينكس وآرثر فوشاي، وآرنو بيلاك، بأن يكون اختيار محتوى المنهج من هذه الميادين، وفى هذا يقول فيليب فينكس «ينبغى أن يستمد كل محتوى المنهج من ميادين المعرفة المنظمة وبعبارة أخرى فالمعرفة التى تضمها هذه الميادين هى وحدها الملائمة للمنهج»[٢].

تعريفات وخصائص للميدان المعرفى المنظم :

يعرف هويلر ميدان المعرفة المنظم بأنه جسم معرفى cognitive body متماسك متناغم متناسق، يرتبط بمجال معين من مجالات اهتمام الإنسان، ويستمد وحدته من المنطق الذاتى له. وهو على أغلب الأحوال منطقه فى شرح المعرفة وعرضها وتوضيحها[٣].

ويأخذ ميدان المعرفة المنظم اسمه من الظواهر التى يتناولها، أو المجال الذى يغطيه والقواعد والأساليب التى يتبعها للتأكد من مصداقية محتواه، وتاريخه كميدان من ميادين المعرفة، ويختلف كل ميدان عن غيره ليس فقط فى الحقائق والأفكار التى يضمها، ولكن أيضا فى تناوله لها، وفى مدى الاعتماد على صدق تعمياته، وهكذا فمن ميادين المعرفة :

الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، التاريخ، السياسة، الاقتصاد، فقه اللغة، الفنون.

وكل ميدان من ميادين المعرفة يتناول العالم الذى نعيش فيه من جانب ما، وفى هذا يقول هويلر «أن كل ميدان من ميادين المعرفة يسهم فى تكوين نظرتنا إلى العالم الذى نعيش فيه بزاوية توجه مختلفة عن الآخر»[٤].

ويبرز فيليب فينكس أهمية القوة التوليدية لميدان المعرفة بمعنى أنه بما يحويه

---

(٢) Ibid.

(٣) D. K. Wheeler, Curriculum Process (London: Univ. of London Press, c 1967), P. 178.

(٤) Ibid., P. 181.

من معلومات ومبادئ ومفاهيم ونظريات، وطرائق وأساليب، يساعد فى توليد، أو صنع، معرفة جديدة[٥].

ومثل هذا ما يقوله أرثر فوشاى، من أن ميدان المعرفة المنظم يمكن تعريفه بأنه أسلوب للتوصل إلى الاكتشافات والتعميمات فى مجال معين، أو هو باختصار طريق للمعرفة[٦].

تركيب ميدان المعرفة المنظم :

يقول فوشاى[٧] أن كل ميدان من ميادين المعرفة يتكون من ثلاثة عناصر هى :

١ - مجال Domain : يشمل الظواهر، أو جوانب الحياة التى تتضمنها فالكيمياء تتعامل مع الظواهر الكيماوية، والدين يتعامل مع الظواهر الدينية، والشعر يتعامل مع أحد صور الفن، وعلم النفس يتعامل مع السلوك الإنسانى، وفى كل حالة يحاول الباحث فى الميدان أن يجد تفسيرا للظواهر التى يتعامل معها.

٢ - طرائق وقواعد يتبعها الباحث فى الميدان، أثناء سعيه وراء المعرفة، وتناوله لها، والتى تستخدم للحكم على نوعية النتائج والتعميمات التى أمكن التوصل إليها ويدخل ضمن هذه الطرائق والقواعد نوع من معايير الحكم على أنماط التعميمات أو النتاج الملائم لهذا الميدان، فبعض البيانات قد يستخدمها عالم الاجتماع لوصف ظواهر معينة عن تركيب الطبقات الاجتماعية، بينما يستخدم عالم الاقتصاد هذه البيانات نفسها للتنبؤ بحركة الاقتصاد.

٣ - تاريخ، أو عرف، يتدخل فى اتخاذ القرار فى المجال الذى يبحث فيه، أو القواعد التى يتبعها فى تقدمه ونموه وكميدان من ميادين المعرفة.

---

(٥) Philip Phinix, op. cit., P. 63.

(٦) Arthur W. Foshay, «Discipline-Centered Curriculum,» in Curriculum Crossroads, op. cit., P. 86.

(٧) Ibid.

أما شواب Schwab[٨] (١٩٦٤) فيقول أن ميدان المعرفة المنظم يتضمن ثلاثة جوانب متميزة عن بعضها هى :

١ - الأسلوب الذى تنظم به المعرفة المتراكمة فى الميدان، ويتم به التمييز بينه وبين غيره، ويحدد ما يدرس فيه، وما يدرس فى غيره، فمثلا تركيب الخليه يدرس فى علم البيولوجيا، بينما يدرس تركيب الذرة فى علم الفيزياء.

٢ - مجموعة المفاهيم الأساسية التى تستخدم لوصف العديد من الظواهر فى إطار الميدان، فالتركيب الذرى يوصف باستخدام مفاهيم البروتون والالكترون والنيترون والمدار، وقوى التماسك والتجاذب والتنافر، ومستويات الطاقة، وكذلك تستخدم هذه المفاهيم فى وصف الكثير من الظواهر التى تتعلق بالذرة، والطاقة الذرية.

٣ - مجموعة الطرائق الأساسية والقواعد التى تستخدم فى الميدان للتوصل إلى الدليل أو البرهان، وطرائق البحث التى تستخدم للوصول إلى المزيد من المعرفة فيه. وحيث أن ميادين المعرفة تسعى إلى أنماط مختلفة من المعرفة فكذلك تختلف الطرائق والقواعد والأساليب المستخدمة فيها، وكذلك تختلف المعايير للحكم على الأدلة والبراهين بها.

وهكذا يمكن القول أن ميدان المعرفة المنظم له أربعة جوانب هى :

(أ) اصطلاحات أو مفاهيم تدل على أشياء وعمليات أكثر تعقيدا.

(ب) اطار متكامل من معارف تشمل حقائق وقواعد وتعميمات ونظريات، تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة.

(جـ) طرق للبحث والتقصى خاصة بهذا الميدان.

(د) قواعد البرهنة، والتحقق من الأدلة على صحة المعلومات، والنتائج.

(٨) Joseph J. Schwab, «Structure of the Disciplines: Meaning and Significance,» in Curriculum Design, Michael Colby et al., eds. (London The Open Univ. Press; c 1975). PP. 249-268.

ميادين المعرفة المنظمة والتربية :

سبق القول أن فيليب فينكس يرى أن كل محتوى المنهج ينبغي أن يستمد من ميادين المعرفة المنظمة، فهو يرى أن المعرفة التى تتضمنها هذه الميادين هى فقط الملائمة للمنهج، ذلك أنه يضيف إلى مفهومه لميدان المعرفة المنظم بعدًا تربويا هامًا فهو يرى أن «ميدان المعرفة المنظم يحوى معرفة منظمة للتعليم أى ملائمة بشكل خاص للتعليم والتعلم»[9] ويتبع هذا أن معارف لا تضمها ميادين المعرفة المنظمة غير ملائمة لتضمينها المنهج، ويضرب مثلا لهذا بالحاجات النفسية والمشكلات الاجتماعية.

وهو يحارب الثنائية فى النظرة إلى المعرفة بين أولئك الذين يعتبرون ميادين المعرفة المنظمة ملائمة بشكل خاص للعاملين بالبحث العلمى، وأولئك الذين يرون أن العاملين بالتربية يحتاجون إلى تنظيمات أخرى للمعرفة، وهو فى هذا يتسق مع تعريفه لميدان المعرفة المنظم بأنه جسم معرفى قابل للتعليم والتعلم «ومثل هذا ما يقوله آرثر فوشاى من أن» تركيب ميدان المعرفة يوحى بدرجة كبيرة بالكيفية التى يمكن أن يتعلم بها. . . وأنه يمكن ترتيب خبرات فى المدرسة بحيث تقود التلاميذ إلى اكتشاف المفاهيم الرئيسة التى يضمها هذا الميدان، وكيفية ارتباطها ببعضها»[10].

بهذا تصبح ميادين المعرفة المنظمة هى مفاتيح التعليم والتعلم الجيدين، بل ويرى فينكس أن من دلائل جودة أحد هذه الميادين قدرته، وفعاليته فى التعليم والتعلم، كما يرى أن من معايير كفاءة الأكاديميين قدرتهم على التعليم ومن معايير كفاءة المعلمين عمق فهمهم لميادين المعرفة المنظمة، وتنتفى بهذا التفرقة بين التربويين والعلميين أو الأكاديميين، ويتعاونون معا فى بناء مناهج تلبى احتياجات العصر، وما فيه من توسع كبير فى المعرفة، ويختم دعوته هذه بالقول بأن

---

(٩) Philip Phinix, op. cit., P. 58.

(١٠) Arthur Foshay, op. cit., P. 59.

الاختبار الحق لميدان المعرفة هو فى قدرته الاتصالية أو فى القدرة على فهمه[11]. فالمعرفة التى يصعب فهمها تعتبر من وجهة النظر هذه منخفضة المستوى، بينما المعرفة التى تزيد من الفهم وتعمقه، تعتبر من مستوى أعلى، ولكى تكون المعرفة قابلة للتعلم، أو لكى يكون ميدان المعرفة أفضل، ينبغى أن تتوفر له ثلاثة ملامح رئيسة هى البساطة فى التحليل، والتناسق فى التركيب، والدينمية، ونتناولها فيما يلى :

(أ) البساطة فى التحليل :

تتم البساطة فى التحليل من خلال مفاهيم تعين على الفهم، وتيسره، وتقلل من تعقيد المواقف، فميدان المعرفة المنظمة يتم فيه تجميع مجموعات كبيرة من عناصر المعرفة فى إطار مفاهيمى يساعد على الفهم، والميدان المعرفى بما يضمه من أساليب، ونماذج، ونظريات خاصة به، ومميزة له، يساعد على الاقتصاد فى الفكر ويوضح كيف أن عناصر من الخبرة، تبدو متباينة، غير متصلة فى الظاهر، يمكن أن تضم فى مخطط يساعد على التفسير والشرح. ومن الأدلة على جودة ميدان المعرفة ما إذا كان يبسط الفهم، فإذا كان لا يضيف الا أحمالا ومصاعب وتعقيدات فهو ليس بميدان جيد.

(ب) التناسق فى التركيب Synthetic Coordination :

فميدان المعرفة المنظمة تركيب مفاهيمى، لا يبسط الفهم قط، ولكن يكشف أيضا عن الأنماط المهمة فى المعرفة، والعلاقات بينها، ويعنى بالتركيب بناء كليات Wholes والتنسيق بين عناصر المعرفة لتكون تركيبات متماسكة لها دلالة، ويخلص من هذا إلى أن ميدان المعرفة المنظم بناء مركب من مفاهيم، وكان تشييده ممكنا عن طريق تمييز المتشابهات بواسطة التحليل فهو بناء هرمى من أفكار رتبت كوحده بها اختلاف Unity-in-difference تضم معا أفكارا فى كليات متماسكة، لا تعامل المفاهيم فيها منعزلة عن بعضها، ولكن بالنظر اليها من

(11) Philip Phinix, op. cit., P. 59.

خلال ما بينها من صلات وعلاقات، وتكمن هنا ميزة تربوية لميدان المعرفة المنظم، فكل ما يعلم فى إطاره، يستمد قوة من انتمائه إلى عائلة من الأفكار، وكل فكرة جديدة تزداد وضوحا فى ضوء أفكار سبق التوصل اليها فميدان المعرفة المنظم مجتمع من المفاهيم، وكما أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش منعزلا، بل يحتاج إلى دعم غيره، والارتباط به، فكذلك الأفكار المنعزلة تذوى وتموت، بينما الأفكار التى تفهم من خلال الوحدة التى توجد فى ميدان المعرفة تتضح وتقوى، ونزداد فهما لها.

(جـ) الدينمية Dynamism :

ويعنى بها فينكس قدرة ميدان المعرفة على أن يقود إلى المزيد من المعرفة، فهو يراه كالكائن الحى، يضم فى ثناياه بذور النمو، والمفاهيم التى يضمها فوق أنها تبسط المعرفة، وتنسق بينها، فإنها تدعو أيضا إلى مزيد من التحليل والتركيب، وإثارة الخيال الذى يقود إلى مزيد من الاستطلاع والاستكشاف، والتوصل إلى بناء الجديد من المنشآت العقلية والمزيد من التعميمات، ومثل هذا ما يقوله جيمس كونانت عن المعرفة العلمية بأن المعرفة التى تقتصر على تنسيق وتنظيم كم معين من المعارف ولا تستثير المزيد من البحث والتجريب تعتبر غير مهمة علميا، أما المعرفة المهمة فهى المعرفة « المثمرة » أى التى تثمر المزيد من البحث والمزيد من التجريب[١٢].

وهكذا يخلص فينكس إلى أن الأفكار فى ميادين المعرفة المنظمة لا تضم فئات من المفاهيم فقط، ولكن هذه المفاهيم ينبغى أن تكون لها قوة « **توليدية** » ولهذا فإنه يراها « **تعليمية** » تقود إلى مزيد من الفهم، وتولد المزيد من الأفكار، أى أنها تربى.

---

(١٢) James B. Conant, Science and Common Sense (New Haven: Yale Univ. Press, 1961), P. 25.

البحث فى ميادين المعرفة المنظمة والمنهج :

لعل الجهود التى تبذل فى البحث فى ميادين المعرفة المنظمة، وتحديد تركيباتها والمفاهيم العامة بها، والعلاقات بينها، وطرائق وأساليب البحث فيها يمكن أن تؤدى إلى :

١ - أن يعكس محتوى المنهج طبيعة ميدان المعرفة بأمانة، ويساعد الدارسين على أن يعرفوا كيف يتم التوصل إلى المعرفة فى هذا الميدان، وكيف يتم التأكد من مصداقيتها، وأن يعرفوا حدوده وإمكاناته وأدواته.

٢ - اعتبار الإطارات المفاهيمية، أو التركيبية لميادين المعرفة المنظمة، عند بناء المنهج، لتحقيق تكامل خبرات الإنسان حول جوانب معينة من بيئته ولتفسير هذه الخبرات وشرحها. ويستلزم هذا بالطبع تعاون العلماء والمتخصصين فى ميادين المعرفة مع رجال التربية وعلم النفس التربوى، وقد حدث هذا فى بناء مناهج جديدة تقوم على ميادين المعرفة المنظمة.

تحديات فى طريق بناء مناهج على أساس المعرفة المنظمة :

هذا الاتجاه نحو بناء مناهج يقوم محتواها على أساس ميادين المعرفة المنظمة يواجه تحديات منها :

١ - التحديد الدقيق للمفاهيم الهامة الكبرى، والمبادئ الرئيسة فى كل ميدان من ميادين المعرفة المنظمة.

٢ - تحديد التتابع والتدرج فى تعلم وبناء المفاهيم فى كل ميدان.

٣ - البحث فيما يمكن أن يضم سويًا من ميادين المعرفة، وما ينبغى أن يبقى منفصلا، والمستوى التعليمى الذى يكون فيه الضم أو الانفصال.

٤ - إذا ضم المنهج مجالا واسعًا، يشمل أكثر من ميدان من ميادين المعرفة، فما هى مبادئ وقواعد الضم والربط بين هذه الميادين.

٥ - تحديد ما بين المجالات الواسعة للمعرفة من علاقات، وإبراز هذه العلاقات والتأكيد عليها، لتحقيق تكامل الخبرة لدى الدارسين.

تصنيفات ميادين المعرفة المنظمة

ميادين المعرفة المنظمة متعددة، وتوجد بينها أوجه تشابه، وأوجه اختلاف ومن هنا كان تصنيفها ممكنا.

والغرض الأساسى من أى تصنيف هو جعل خبراتنا مفهومة، ويختلف التصنيف باختلاف العنصر الذى من أجله نصنف، فطوابع البريد يمكن أن تصنف على أساس الدول، أو اللون، أو الشكل، أو تاريخ الإصدار، أو القيمة المادية، والتلاميذ يمكن أن يصنفوا على أساس الجنس، أو العمر، أو الوضع الاجتماعى الاقتصادى، أو الاهتمامات، أو نسب الذكاء.

كذلك ميادين المعرفة اختلفت تصنيفاتها، باختلاف أغراض المصنفين، فمنهم من يصنفها على أساس أصولها والعمليا ت العقلية التى تستخدم فيها (مثل تيكوسينر) ومنهم من يصنفها على أساس ما يضمن المنهج منها، وإسهاماتها فى تعلم التلاميذ (مثل براودى وزملاؤه)، ومنهم من يصنفها على أساس استخدامها فى التوصل إلى معان فى الحياة (مثل فيليب فينكس)، وتلقى المعالجة التالية أضواء على هذه التصنيفات.

تصنيف تيكوسينر Tykociner :

يقول هويلر[١٣] أن الأساس فى هذا التصيف هو دراسة أصول المعرفة المنظمة، والعمليات العقلية التى تستخدم فى البحث فيها، والعلاقات المتبادلة بين ميادينها، والظروف الاجتماعية التى تساعد على نموها.

ومن أهداف هذا التصنيف الرئيسة تنظيم المعرفة المسجلة، وله فائدته فى تحديد الأهداف العامة للتربية، وفى اختيار المحتوى، وتنظيمه وتكامله، ولما كان

(١٣) D.K. Wheeler, op. cit.. pp. 65-67

النقد يوجه إلى التنظيم التقليدى للمنهج على أساس المواد الدراسية، بأنه يجزئ المعرفة، ويعوق الاتصال بين الإخصائيين، فإن تصنيف تيكوسينر الذى يؤكد على الاعتماد المتبادل بين مجالات المعرفة المختلفة، والبحث عن العلاقات التى توجد بينها، يمكن أن يقدم علاجًا للتجزىء فى المعرفة.

يقترح تصنيف تيكوسينر خمس مناطق zones كبيرة للمعرفة، تضم فيما بينها أثنى عشر قطاعًا sectors تقوم بوظائف مختلفة، نوردها فيما يلى:

المنطقة الأولى:

وتهتم بميادين المعرفة التى تعمل فى مجال تحسين أساليب الاتصال البشرية أو فى مجال أنظمة التمثيل الرمزى للمعرفة، وتطويرها، وتنميتها. وتشمل.

١ - الفنون.

٢ - رموز المعرفة.

فالفنون تهتم بالنشاطات الإبداعية والخلاقه، بينما تشمل رموز المعرفة علوم اللغويات linguistics، والرياضيات، والمنطق، ونظريات الإعلام.

ويربط النقد الفنى، وفقه اللغة Philology بين هذين المقطاعين.

المنطقة الثانية:

وتضم أربعة قطاعات علمية تبحث فى العالم الذى نعيش فيه وهى:

٣ - علوم المادة والطاقة، وتشمل علوم الفيزياء، والكيمياء.

٤ - علوم الحياة، وتشمل علم النبات، وعلم الحيوان، والمورفولوجيا (علم هيئة الأجسام الحية)، وعلم الخلية، وعلم الوراثة، والفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، وتربط مبادئ التطور بين هذه العلوم.

٥ - علم النفس.

٦ - علم الاجتماع (بما فيه البيئات البشرية، وعلم السكان).

وتتصل هذه القطاعات، وتترابط من خلال الفيزياء الحيوية، والكيمياء الحيوية وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس الاجتماعى.

وترتبط منطقة العلوم هذه، مع المنطقة السابقة لها (منطقة أساليب الاتصال) باعتمادها على رموز المعرفة، كما ترتبط منطقة العلوم مع المنطقة التى تليها بواسطة علم الاجناس.

المنطقة الثالثة:

وهى منطقة تستند إلى المنطقة السابقة لها، وتهتم بالماضى، وتستخدم ما تتوصل إليه من معرفة عن هذا الماضى فى تنظيم الحاضر، والتخطيط للمستقبل وتضم هذه المنطقة أربعة قطاعات هى:

٧ - العلوم التى تهتم بالماضى مثل علم نشوء الكون cosmogeny والتطور والتاريخ.

٨ - العلوم التى تهتم بالمستقبل ومنها علوم الزراعة، والطب، والتكنولوجيا (الهندسة)، والأمن القومى.

٩ - السيبرناطيقا الاجتماعية (أو دراسة فعالية العقل البشرى بالمقارنة بفعالية الآلات) والعلوم التنظيمية التى تعمل على تحقيق التعاون بين البشر والتشريع، والعلوم السياسية، والاقتصاد، والإدارة.

١٠ - علوم نقل المعرفة ونشرها وإذاعتها، ومنها التربية، وعلم النفس التربوى، وعلم المكتبات، والصحافة.

المنطقة الرابعة:

١١ - وتضم علوم تنمية المعرفة، وهى التى تبحث فى كيفية التوصل إلى الجديد من المعرفة، وتطويرها، وتنميتها.

المنطقة الخامسة :

١٢ - علوم التكامل : وهى التى تبحث فى محاولات الإنسان لتحقيق التكامل فيما يكتسبه من معرفة، وسعيه لكى تنتظمها أنظمة عامة، والأيدولوجيات، والعقائد وعلوم الدين.

ويقول تيكوسينر[١٤] أن هناك حاجة لإدخال هذه المفاهيم عن المعرفة فى التربية العامة، حتى يدرك المتعلمون أن هناك نظامًا ومنطقًا فى المعرفة الإنسانية، وحتى تتسع اهتماماتهم، وتنمو معارفهم، فضلا عن أن دراسة هذه المفاهيم تعينهم على النمو كمهنيين ومواطنين وأشخاص.

ويعتبر تيكوسينر أن التكامل فى التربية الذى يقوم على ترابط هذه المناطق الخمسة لميادين المعرفة المنظمة، يتطلب جهدا طويل الأمد، يحتاج إلى تعاون المتخصصين فى ميادين المعرفة المختلفة.

وإلى أن يتحقق هذا التكامل، كما يقول هويلر[١٥]، فإن فائدة هذا التصنيف ستكون فى اختيار المحتوى الذى يساعد على تقديم أنواع معينة من الخبرة، وفى تنظيم وتكامل خبرات التعليم والتعلم فى المدرسة والفصل.

تصنيف براودى، وسميث، وبورنيت[١٦] Broudy, Smith and Burnett :

يرى هذا التصنيف أن المنهج يتألف أساسًا من محتوى مقسم إلى أقسام تعين على التعليم والتعلم، ويمكن أن يحدث تغييرات فى سلوك التلاميذ، أى يمكن أن يعلمهم.

وتشمل التغييرات المرغوبة فى السلوك، تغييرات فى الحصيلة المعرفية للتلميذ وفى عمليات عقلية، ومهارات، وجوانب وجدانية.

---

(١٤) Ibid., p. 67

(١٥) Ibid.

(١٦) Ibid., pp. 67-69

ويقترح براودى وزملاؤه تصنيف المقررات الدراسية إلى خمسة مجالات هى :

١ - **الدراسات الرمزية Symbolics** : وتشمل اللغة الوطنية، واللغات الأجنبية والرياضيات.

٢ - **العلوم الأساسية** : وتشمل العلوم العامة، وعلم الحياة، والفيزياء، والكيمياء.

٣ - **دراسات النمو** والتطور فى كل من :

(أ) الكون.

(ب) التنظيمات الاجتماعية.

(جـ) الثقافة.

٤ - **الدراسات الجمالية** : وتشمل الفن، والموسيقى والدراما والأدب.

٥ - **دراسة المشكلات الاجتماعية** : وتختار مواقف التعلم التى تضمن هذه المجالات الخمسة فى ضوء احتياجات التلاميذ، ووفقًا لنظام تتضح فيه اجابات عن أسئلة مثل :

ماذا ؟ وكيف نعلم ؟ ولماذا نعلم ؟

تصنيف فيليب فينكس Philip phinix[١٧] :

أوضح فيليب فينكس أن الدراسة التحليلية للفكر الإنسانى يمكن أن تقودنا إلى تقسيمه إلى ستة عوالم أو مجالات للمعانى، يختلف كل منها عن الآخر فى تركيبه وطرائقه وأفكاره الأساسية، وفى العلاقات المتبادلة بين الأنظمة الفرعية المكونة له، وهذه العوالم، أو المجالات هى :

(١٧) Ibid., pp 69-70.

١ - العلوم الرمزية Symbolics :

أو وسائل الاتصال...

وتشمل اللغات، والرياضيات، والصور الرمزية التى تستخدم فى التعبير عن المعانى وايصالها للآخرين.

٢ - الجماليات Aesthetics :

وتهتم بالإدراك المباشر للأشياء المفرده، وبأنماطها الخاصة.
وتشمل الفنون المختلفة من موسيقى، وفنون تعبيرية، وحركية، والأدب.

٣ - العلوم التجريبية (الامبيريقية) Empirics :

وهى التى تعتمد على التجربة والاختبار، وتشمل العلوم التى تهتم بالإنسان والكائنات الحية الأخرى، وبالعالم الطبيعى، والتى تزودنا بحقائق وأوصاف ونظريات عن العالم الذى نعيش فيه وتشمل العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة، وعلم النفس.

٤ - المعرفة الشخصية Synnoetics :

وهى العلوم التى تهتم بمعرفة الإنسان بنفسه، وبالآخرين، وبالأشياء، والتى يتوصل إليها مباشرة أو عن طريق الحدس intuition، وهذه العلوم تعنى بالعلاقة بين إنسان وآخر، أو أنا وأنت، وتشمل الفلسفة، وعلم النفس، والأدب، والدين فى جوانبها الذاتية.

٥ - الأخلاقيات Ethics :

وهى التى تعنى بالمعانى الأخلاقية، وما ينبغى للإنسان أن يقوم به عن طواعية واختيار، وتشمل حقوق الإنسان، العلاقات الأسرية، الجماعات الاقتصادية والسياسية، والحياة الاقتصادية والسياسية.

٦ - العلوم الشاملة Synoptics :

وهى التى تهتم بالمعانى ذات الوظيفة التكاملية، وتشمل التاريخ الذى يحقق التكامل فى الزمن، والدين للمطلق، والفلسفة تشرع وتفسر، ويتم بواسطتها الربط بين المعانى الإمبيريقية والجمالية، والمعرفة بالنفس وبالآخرين، فى كليات متماسكة.

وهذه الأنماط الستة فى رأى فيليب فينكس تشكل الكفاءات الأساسية التى ينبغى تنميتها فى كل شخص وبهذا فهى التى ينبغى أن تضمن المنهج.

ويرى فيليب فينكس أن محتوى التربية ينبغى أن يستمد كلية من ميادين المعرفة المنظمة التى عمل فى بنائها متخصصون وبحاث على درجة عالية من الكفاية والعلم فى مجال تخصصاتهم، وينبغى أن يختار هذا المحتوى وينظم بحيث يؤكد على الأفكار التى تحمل بذور النمو والتطور فى المعرفة، وتتضح بها الملامح المميزة لميدان المعرفة التى تنتمى إليه وتستمد منه، وتتمثل فيها بصدق طرائق البحث وأنماط الفهم فى هذا الميدان، كما تثير الخيال وتنمى الابتكار.

تصنيف المعرفة واختيار محتوى المنهج :

فحص التصنيفات الثلاثة السابقة لميادين المعرفة، يمكن أن يمدنا بما يمكن التفكير فيه، والاستفادة منه عند اختيار محتوى المنهج، وانتقاء المجالات التى ينبغى أن تهتم بها المدرسة.

١ - فكل هذه التصنيفات تهتم بالعلاقات المتبادلة بين ميادين المعرفة واعتمادها بعضها على بعض، وما يمكن أن يؤدى إليه هذا من تناسق وترابط بينها. كما تبرز ما بينها من فجوات تحتاج إلى بناء جسور للعبور عليها، حتى يتم الترابط بينها.

٢ - أن هذه التصنيفات تسعى إلى تحقيق التربية العامة للفرد، تربية واسعة شاملة تشمل فى رأى براودي وزملائه رموز المعرفة، والدراسات الجمالية،

والمشكلات الاجتماعية والعلوم الأساسية، ودراسات النمو التطور، وتشمل فى رأى فينكس العلوم الرمزية، والعلوم التجريبية، والأخلاقيات، والجماليات، وعلوم التأمل، والتفكير، وعلوم الشمول والتكامل، حتى يتحقق للإنسان أن يجد للحياة معنى.

معايير اختيار المحتوى

كيف نختار من ميادين المعرفة المنظمة ما نضمنه المنهج؟ وما هى المعايير التى تراعى فى هذا الاختيار؟

يقترح هويلر[18] مجموعة من المعايير يعتبر بعضها أساسيًا مثل الصدق والأهمية، ويعتبر البعض الآخر مكملا ومدعما مثل تلبية احتياجات المتعلم، ومراعاة اهتماماته، والمنفعة، والقابلية للتعلم، والتوافق مع الحقائق الاجتماعية، ونتحدث فيما يلى عن بعض هذه المعايير.

أولا : المعايير الأساسية :

(أ) الصدق : Validity :

صدق المحتوى له معان كثيرة.

فهو من ناحية يعنى العلاقة الوثيقة بين المحتوى وبين الأهداف التى يرجى تحقيقها وبهذا المعنى يعتبر المحتوى صادقًا إذا كان يحقق النتائج التى قصد أن يحققها.

معنى آخر لصدق المحتوى، أو وجه آخر له، يتعلق بالصدق العلمى، فإلى أى مدى يعكس المعرفة العلمية المعاصرة، ذلك أن التغير السريع فى المعرفة، يجعلها تتقادم بسرعة ويعفى عليها الزمن، ينطبق هذا على الحقائق، كما ينطبق على المفاهيم والنظريات التى تنظم هذه الحقائق وتفسرها، وكذلك على الأساليب

(١٨) Ibid., p. 222

الفكرية التى تستخدم فى التوصل إليها، وفى الوقت المناسب تخلى هذه مكانها لتحل محلها حقائق ومفاهيم ونظريات وأساليب فكرية أحدث وأكثر ملاءمة للمعرفة المعاصرة، وهناك حاجة مستمرة إلى تنقية المحتوى من المعارف والأساليب التى عفى عليها الزمن لتفسح المجال للمعرفة والأساليب الأحدث علميًا.

معنى ثالث لصدق المحتوى تشير إليه هيلدا طابا[١٩]، هو أن يكشف المحتوى روح البحث وطرائقه فى المجال المعرفى الذى ينتمى إليه، ويمثل تركيبه تمثيلاً صادقًا.

وجه رابع يتعلق بصدق المحتوى، هو ما يخلو منه، أو يحذف منه، أو يفتقده، فأحيانًا بسبب عرف أو تقليد أو حتى ظروف سياسية أو اجتماعية، لا يضمن المنهج مواد أو دراسات أو موضوعات صادقة ومفيدة، ويضرب هويلر مثلا على ذلك بدراسة علم الاجناس فى الدراسات الاجتماعية، مع أنه يمكن أن يكون مفيدًا فى تعلم الكثير عن الثقافة والتغير الثقافى والطبيعة البشرية، والقيم الإنسانية والجماعات والمجتمعات، والبيئة البشرية ووسائل الاتصال، والتنشئة الاجتماعية[٢٠] أو كما تغفل شخصيات، أو وقائع، أو أحداث تاريخية لأنه لا يراد تناولها بسبب ظروف سياسية.

(ب) الدلالة Significance :

ويقصد بدلالة المحتوى أهميته بالنسبة للمجال المعرفى، وما إذا كان أساسيًا بالنسبة لميدان المعرفة الذى يوضع له المحتوى، فهل ما يضمه من معلومات ومفاهيم له تطبيقات واسعة فى هذا المجال؟ هل يساعد فى حل الكثير من مشكلاته، هل يساعد على تنظيم حقائقه، ويساعد على تفسيرها؟ وهل تساعد هذه المعلومات والمفاهيم فى التنبؤ بالجديد أو الكشف عنه؟

وهل تساعد هذه المعلومات والمفاهيم فى عبور الفواصل، واجتياز الحواجز

(١٩) Hilda Taba, **Curriculum Development: Theory into Practice** (New York: Harcourt, Brace and World, 1962), p. 271.

(٢٠) D. K. Wheeler, op. cit., p. 220.

بين ميادين المعرفة كأن تكون مشتركة بين أكثر من ميدان مثل النظرية الموجية، أو نظرية المجال، أو المفاهيم البيئية أو بعض مفاهيم النمو والتطور.

بقدر ما تتوفر هذه الصفات فى مكونات المحتوى المختار، بقدر ما يكون أساسيًا، وله قدرة تطبيقية واسعة، ويكون أكثر دلالة وأهمية فى التوصل إلى مزيد من المعرفة وتعلمها وربطها وتكاملها وتطبيقها.

ثانيًا : المعايير المكملة :

وهى ما تراعى بعد مراعاة المعايير الأساسية، فهى مكملة لها، مساندة، مدعمة يرجع إليها عند الاختيار بين بديلات متكافئة توفرت فيها جميعًا المعايير الأساسية.

(أ) تلبية احتياجات المتعلم واهتماماته :

فكلما كان المحتوى مرتبطًا باحتياجات المتعلم واهتماماته وخبراته كان أفضل وقد يحقق هذا عن طريق المواد الاختيارية، أو تحدد الأساسيات أو المبادئ العامة فى المقرر وتترك الأمثلة والتطبيقات والتفاصيل لتختار فى إطار احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.

(ب) المنفعة Utility :

فنختار من المادة أو المجال المعرفى، ما هو أكثر فائدة للمتعلم فى حل مشكلاته حاضرًا ومستقبلا.
ويجد هذا المعيار تطبيقات مهمة فى التربية المهنية، فبعض المهن يتطلب الإعداد لها دراسات معينة، بل قد يتطلب الالتحاق بالمعاهد التى تعد لهذه المهن دراسة مواد أو معلومات معينة.

(ج) الملاءمة والتوافق مع الواقع الاجتماعى :

فبعض المعرفة يساعد على التوجيه السليم والنافع، للدارس نحو العالم الذى يعيش فيه ويحيط به، فإذا كانت دراسة الطحالب ودراسة الذرة تحقق نفس

الأهداف العامة، فإن دراسة الذرة، فى التربية العامة، قد تكون أكثر تحقيقًا لهذا المعيار، حيث يمكن أن تساعد أكثر على فهم العالم المعاصر، وبالمثل قد تكون دراسة البلهارسيا أو الالتهاب الكبدى الوبائى أكثر ملاءمة لواقعنا من دراسة مرض الأيدز.

(د) القابلية للتعلم Learnability :

ويعنى بها تكييف المحتوى ليناسب قدرات التلاميذ، وتسهيل تفاعلهم معه.

والقابلية للتعلم تعنى مراعاة عمر المتعلم وقدراته، ومستوى صعوبة ومستوى تجريد المادة.

المحتوى والمعرفة

عرفنا أن المحتوى يضم المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، التى تم اختيارها من بين الحصيلة المعرفية للإنسان على مر تاريخه المسجل، وأن هذا الاختيار يتم وفق معايير ناقشنا بعضها. . .

ويفرق زايس[٢١] بين المحتوى والمعرفة، وهذه التفرقة مفيدة من الناحية التعليمية.

- **فالمحتوى** هو سجل الرموز، والصور البصرية، والأهداف التى ضمنت المنهج.

أما **المعرفة** فهى المعنى الذى يكتسبه الفرد من تعامله مع هذا المحتوى، هى حصيلة التفاعل بين الطاقة الكامنة للمحتوى، والمتعلم.

المعرفة ليست موجودة هناك، جاهزة لمن يحصدها، وإنما تكسب كسبا من تفاعل المتعلم مع المحتوى، وفى هذا التفاعل يترجم المتعلم المحتوى المسجل فى كتب، أو الذى يشرحه المعلم إلى معرفة خاصة به، وتتدخل فى هذا عوامل

(٢١) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, 1976), p. 325.

كثيرة منها قدرات المتعلم وخبراته، وأهدافه الذاتية، وقد يكون المحتوى الذى خطط له واضع المنهج، مختلفًا كثيرًا أو قليلا، عن المعرفة التى يكتسبها المتعلم، ويشير إلى هذا جون ديوى بقوله « إن خبرة المتعلم غير الناضجة بعيده عن خبرة البالغ الأكثر شمولا، وبهذا فإن نظرته إلى المحتوى تختلف عن نظرة البالغ »[٢٢].

وقد تتولد عن تعامل المتعلم مع المحتوى، أحيانًا، معرفة مختلفة تمامًا عما قصد إليه واضع المنهج، أو قد لا يتولد عنه أى شىء ذى قيمة، وهنا يكمن الخطر فى عدم التمييز بين المحتوى والمعرفة، إذا قد يتحول معظم التعلم إلى **تعلم لفظى.**

التعلم اللفظى Verbal Learning :

المحتوى الذى يختار من وجهة نظر مخطط المنهج فقط، دون ما اعتبار لإمكاناته فى توليد المعرفة لدى المتعلم، وفى إطار خبرته، يمكن أن يكون مجرد معلومات يحفظها التلاميذ حفظًا لفظيًا، لأغراض المدرسة وللنجاح فى امتحاناتها، وبهذا يصبح هدف التلميذ من التعلم التسميع للنجاح دون أن يتحول التعلم إلى معرفة حقيقية، أو يؤثر كثيرًا فى شخصية المتعلم أو سلوكه. فقواعد النحو يمكن أن يدرسها التلميذ سنوات، وينجح لو سئل فيها أو عنها، ولكنه يخطئ فيها كثيرًا أثناء الحديث أو الكتابة.

ويساعد على أن يكتسب المتعلم معرفة حقيقية، أن يكون المحتوى له معنى عنده، وفى رأى جون ديوى أن هذا يتحقق إذا توفر شرطان :

١ - إذا كان المحتوى له علاقة بمسألة تهم الدارس.

٢ - إذا وجد المحتوى له مكانًا ملائمًا فى نسيج خبرات المتعلم، بحيث يزيد من كفايتها ويعمق معناها.

وعلى هذا ينبغى أن يراعى مخطط المنهج، أثناء اختيار المحتوى، أن يكون له معنى بالنسبة للدارس، مرتبطًا بحياته، وقائمًا على ما لديه من خبرات سابقة، وأن يفكر جيدًا فى إمكانية توليده للمعرفة لدى المتعلم.

(٢٢) Ibid.

الفصل السابع

تنظيم المحتوى

الجانب الثانى للمحتوى، بعد اختياره هو تنظيمه، أو ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين، حتى يكون له معنى، واستمرارية، ويمكن تقديمه للمتعلم، ويحقق أهداف التربية بأكبر فعالية وكفاية ممكنه، ولكى يكون أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم، ويكون برنامجًا تربويًا متماسكًا متناسقًا متوازنًا.

وهناك بعدان لتنظيم المحتوى، أحدهما يختص بترتيب مكوناته على امتداد الزمن، وهو البعد الرأسى للمنهج، والثانى يهتم بترتيب مكوناته جنبًا إلى جنب وهو البعد الأفقى للمنهج، فإذا تكلمنا عن ترتيب محتوى رياضيات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائية فإن الحديث يتناول التنظيم الرأسى لمنهج الرياضيات. أما إذا بحثنا فى علاقة الجغرافيا فى الصف الأول الإعدادى والتربية الوطنية والتاريخ فى نفس الصف، فإن البحث يكون فى التنظيم الأفقى لمنهج الصف الأول الإعدادى.

وهذان البعدان، الرأسى والأفقى، لتنظيم المنهج، لهما أهميتهما فى تحديد الأثر الذى يتراكم لمحتوى البرنامج الدراسى، وخبرات التعلم التى تكتسب منه، فإذا كان محتوى الرياضيات فى الصف الثانى الابتدائى يرتبط بعلاقات سليمة مع رياضيات الصف الثالث فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين فى بناء وتكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات. وإذا كان محتوى منهج الجغرافيا يرتبط بمحتوى منهج التاريخ ومنهج التربية الوطنية فى الصف الأول الإعدادى ارتباطًا مناسبًا، فيمكن أن يسهما معا فى مساعدة الدارس على تكوين نظرة أكثر تكاملا إلى العالم الذى يعيش فيه، وأن يشتركا سويًا فى جعل البرنامج التعليمى أكثر فعالية. أما إذا كانت هناك تناقضات بين المحتويين، أو كانت العلاقات بينهما

غير ملائمة بشكل أو بآخر، فإن هذا سوف ينعكس سلبًا على البرنامج التربوى، فيؤدى مثلا إلى ظهور فجوات فيه، أو يتسبب فى تجزئة خبرة المتعلم.

وبعبارة أخرى فأن المنهج ينبغى أن يتوفر فيه التوافق الذاتى، والمنطق الداخلى بمعنى توفر الوحدة فيه، والتماسك على مستوى الصف الدراسى (البعد الأفقى)، وكذلك على مستوى الصفوف من بدايات مراحل التعلم إلى نهاياتها (البعد الرأسى).

معايير للتنظيم الفعال لمحتوى المنهج :

توجد عدة معايير رئيسة ينبغى اتخاذ القرار بشأنها، عند التفكير فى تنظيم محتوى المنهج، جنبًا إلى جنب عند التفكير فى الأهداف، واختيار محتوى المنهج، هذه المعايير هى : المجال أو النطاق والتكامل والاستمرارية والتتابع.

المجال أو النطاق Scope :

وهو المعيار الذى يتعلق بماذا نعلم، وما سيشمله المنهج، فهل يضمن منهج المدرسة الابتدائية مثلا لغة أجنبية ؟ وإذا كان الحديث عن مادة معينة، فماذا يضمن فيها، ما هى الأفكار الرئيسة التى تضمن المحتوى ؟

نطاق المنهج يتناول اتساعه وعمقه، والمجالات التى يتضمنها، ومدى التعمق فى هذه المجالات، وما ينبغى على كل التلاميذ تعلمه، وما يمكن أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر، وما لا يجب أن يضمن منهج المدرسة.

التكامل Integration :

وهو الذى يبحث فى العلاقة الأفقية بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدًا توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع مشكلات الحياة.

الاستمرارية Continuity :

هى التكرار الرأسى للمفاهيم الرئيسة فى المنهج، فإذا كان مفهوم الطاقة مهما فى العلوم فينبغى تناوله مرا ت ومرا ت فى منهج العلوم، وإذا كان الهجاء السليم مهما، فمن الطبيعى الاهتمام به، والتأكيد عليه، وتنمية مهاراته على امتداد الزمن.

التتابع Sequence :

هو الترتيب الذى يعرض به المحتوى على امتداد الزمن، ويرتبط التتابع بالاستمرارية، فهناك تداخل بينهما، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تذهب إليه الاستمرارية، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات، فلا يحدث نمو فى فهمه، أو فى المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به.

أما التتابع فيعنى أن كل عنصر ينبغى أن ينبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذى عولج به، من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع لا يعنى مجرد الاعادة والتكرار، ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة.

وعند النظر فى تحديد التتابع تثار أسئلة تتعلق بكل من :

(أ) المبادئ التى يرتكز عليها هذا التتابع.
(ب) ماذا يتبع ماذا، ولماذا بهذا الترتيب.
(ج) أنسب وقت يقدم فيه جزء معين من المحتوى للمتعلمين.

والاستمرارية والتتابع يشكلان معا البعد الرأسى فى تنظيم المحتوى.

تنظيمات مختلفة للمناهج :

توجد ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج هى منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط والمنهج المحورى، وهى تختلف عن بعضها فيما تعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه (جدول ٧ - ١).

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسة لكل مادة، حيث يعتقد أن التنظيم فى كل مادة، له قدرة كامنة على أن يكسب المتعلم المعنى والوحدة فى خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا.

أما منهج النشاط فينظم حول ميول التلاميذ، واهتماماتهم، وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من لعب.

والمنهج المحورى محاولة لجعل المنهج، أو جزء منه، يتمركز حول محور يضم عمليات، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية، أو ذات أهمية فى الحياة المعاصرة، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

وقد ظهرت تعديلات، وتحويرات لهذه التنظيمات الأساسية.

فمن تعديلات منهج المواد الدراسية منهج المواد المرتبطة، ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة، وأخيرًا منهج ميادين المعرفة المنظمة.

ومن الاتجاهات فى تطبيق منهج النشاط، المشروعات.

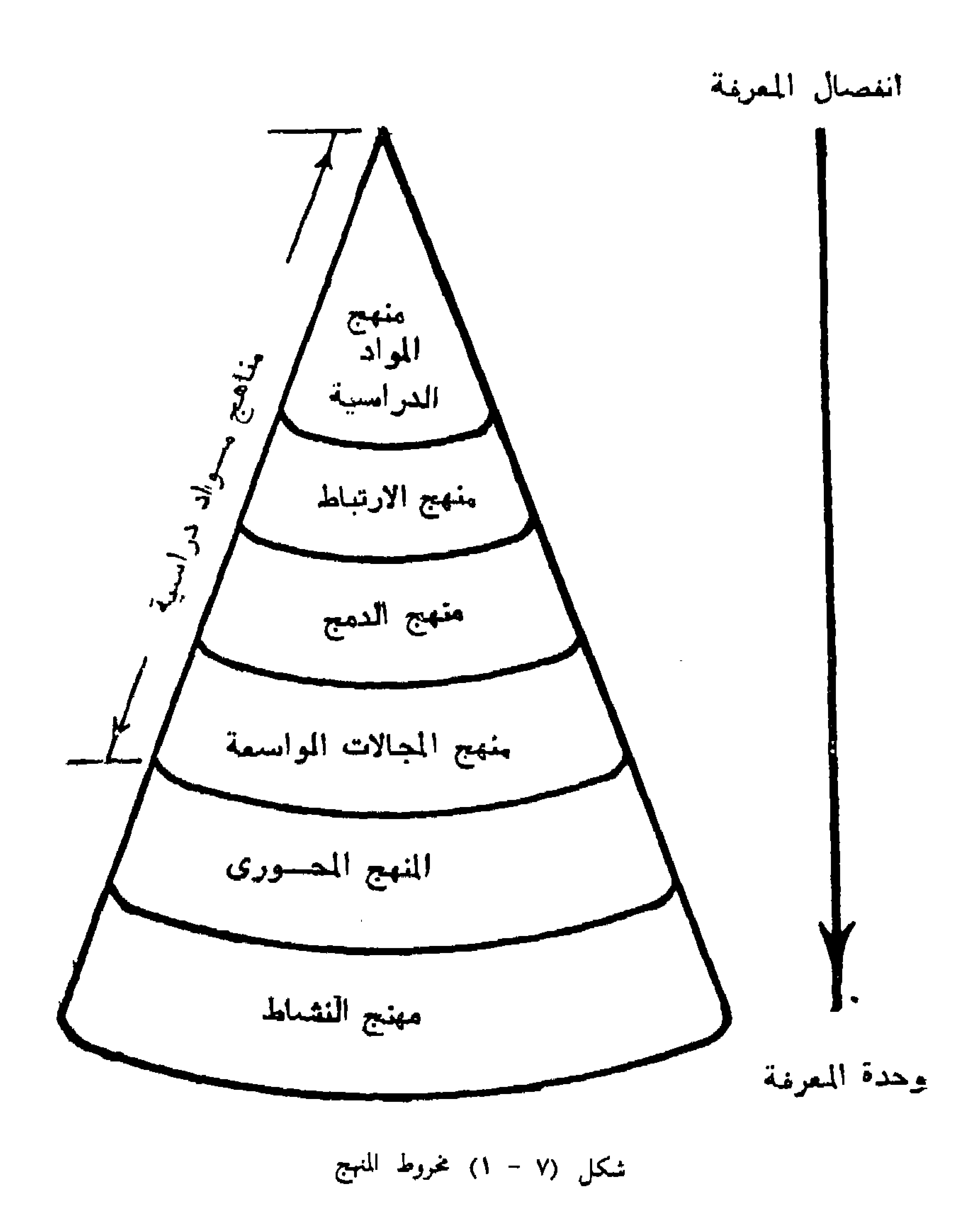
أما المنهج المحورى فطبق بصور عديدة، منها أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية منفصلة، أو مرتبطة، أو مندمجة، أو على شكل مجالات واسعة، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية.

ويلاحظ أن اسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه، فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذى يتبع تنظيم المواد الدراسية، ومنهج المواد المترابطة، هو المنهج الذى ينظم على أساس الربط بين المواد، ومنهج النشاط هو الذى ينظم على أساس نشاط التلاميذ وهكذا..

. ويوضح مخروط المنهج[١] Curriculum Cone فى شكل (٧ - ١) بعض تنظيمات المناهج.

---

(١) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: McMillan, 1980), p. 480.



شكل (٧ - ١) مخروط المنهج

ويلاحظ من مخروط المنهج أننا كلما اتجهنا نحو القاعدة، زادت الوحدة فى المنهج، فمنهج الارتباط يحاول تحقيق بعض التكامل، ويزيد هذا التكامل، وتلك الوحدة فى منهج الدمج حيث يتم دمج كامل بين مادتين، ويزيد الدمج فى منهج المجالات الواسعة حيث يتم بين عدة مواد.. أما المنهج المحورى فيحاول أن يوحد المعرفة حول مشكلات اجتماعية - شخصية.. بينما يسير منهج النشاط فى نفس الطريق فيوحد المعرفة حول نشاطات التلاميذ.

وفى الواقع فإنه قلما نجد منهج مدرسة يسير وفق أى من هذه التنظيمات بصورتها النقية (فيما عدا المواد الدراسية) إذ كثيرا ما نجده يضم عددا منها، كما نجد تعديلات وتحويرات لها.

وجدول (٧ - ١) يلقى نظرة عامة على خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج.

جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
محور التأكيد	نقل التراث الثقافى المتمثل فى المواد الدراسية	نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين.
المحتوى	مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات البحث.	متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين	متمركز حول حاجات ومشكلات المتعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية.
تنظيم المنهج	مواد دراسية اجبارية تشكل معظم التعلم المشترك، ومواد اختيارية.	محاور نشاط أول مراكز اهتمام أو مشروعات.	محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها.
إعداد المنهج	يعد مسبقا	لا يعد مسبقا ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه.	يمكن أن يكون هناك نوع من الاعداد المسبق.
النشاطات التعليمية	تركز على أساليب العروض والشرح والايضاح والاختبار	تحتل أساليب حل المشكلات مكانا بارزا فيها.	تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلا فيها.

تابع جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
مصادر التعلم	الكتب فى أغلب الأحيان	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة.	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع
وسائل التقويم	تغلب عليها الاختبارات والامتحانات	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى وأثر المنهج فى البيئة والمجتمع
التوجيه والارشاد	يقوم به اخصائى اجتماعى	من خلال المعلم الذى يشرف على نشاطات التلاميذ ويوجههم	من خلال معلم المحور الذى يضى وقتا أطول من غيره مع تلاميذه
التوجيه الاجتماعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	يراعى التوجه الاجتماعى فى المحور

منهج المواد الدراسية

Subject-matter Curriculum

منهج المواد الدراسية من أكثر تنظيمات المناهج انتشارا فى مصر والعالم، وهو تنظيم لمنهج المدرسة، أو للبرنامج الدراسى، أفقيا ورأسيا، على أساس المحتوى أو المادة العلمية.

وفى حالاته المتطرفة، يتكون هذا المنهج من مقررات دراسية مجزأه ومنفصلة عن بعضها، ويدرس الواحد منها بمعزل عن الآخر، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والاقتصاد يدرس بمعزل عن الاجتماع، والفيزياء عن الكيمياء، وهكذا..

وتخصص لكل مادة دراسية حصص معينة فى الجدول الدراسى، ويقوم على تدريسها معلم متخصص.

وهذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، فتاريخه يعود إلى أيام الاغريق والرومان ثم إلى الفنون (المواد) السبعة الحرة فى العصور الوسطى التى كان يعتقد أنها تضم فيها بينها جل المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم. هذه الفنون السبعة هى:

الثلاثيات Trivium : وكانت تضم النحو grammar، والبلاغة rhetoric، والمنطق dialectic.

والرباعيات Quadrivium : وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيق.

وباستمرار النمو فى المعرفة، والتراث الإنسانى الذى تراكم باستمرار منها، ظهرت مواد جديدة فأضيف إلى الثلاثيات الأدب والتاريخ، وأضيف إلى الرباعيات الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا، والنبات والحيوان، والفيزياء والكيمياء.

أما التاريخ الأحدث لمنهج المواد الدراسية فيعود إلى السبعينيات من القرن الماضى وعمل وليم تورى هاريس William Torey Harris الذى كان ناظرًا لمدرسة سانت لويس بأمريكا فى ذلك الوقت[٢].

وقد زاد عدد المقررات الدراسية حاليا زيادة كبيرة، حتى أن بعض الباحثين قد قدر عددها حاليا فى بعض الجامعات الكبيرة بعدة آلاف، وفى بعض المدارس الثانوية الكبيرة بعدة مئات[٣].

المنطق وراء منهج المواد الدراسية :

يقوم هذا المنهج على أساس أن يضم منهج المدرسة عددا من المواد، تحوى كل منها حقائق ومفاهيم منسجمة ومتآلفة فى نطاق تخصص واحد، والتخصص هو أحد أقسام البحث العلمى، وإلى هذه المواد «النظرية» بدأت تضاف منذ القرن التاسع عشر إلى المنهج مواد «عملية».

وكل مادة لها منطقها الخاص، ودراسة حقائقها تكشف عن هذا المنطق، فيستوعبه المتعلم ويطبقه.

وكل مادة لها تركيبها وطرائقها، وأساسياتها التى تدرب جانبا من العقل (أو ملكة من ملكاته). وبهذا ينظم العقل تنظيما يساعده على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة.

والمواد لها إسهاماتها الفريدة فى التعلم، ليس فقط فيما يختص بالمعلومات، ولكن أيضًا فى اكتساب نمط التفكير الذى يستخدم فيها، والمنطق الخاص بها.. وكل هذا له تأثيره على ذهن الدارس لها.

وكل مادة تسهم فى كشف الغطاء عن أحد جوانب العالم الذى نعيش فيه، والقاء الضوء على زاوية معينة منه، فإذا ضم منهج المدرسة المواد المناسبة ساعد هذا الناشئ على تكوين نظرة متوازنة إلى هذا العالم.

---

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1976), p. 396.

(٣) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. op. cit., p. 461.

خصائص منهج المواد الدراسية :

يتصف هذا المنهج بخصائص بعضها تميزه، فى صورته النقية، عن غيره من المناهج، وبعضها أساسية، بمعنى أنها ضرورية، ولكن يشترك فيها مع غيره، ومن هذه الخصائص التى يوردها سميث وستانلى وشورز[٤]، وهويلر[٥]، وروبرت زايس[٦] وغيرهم، ما يلى :

١ - تصنيف المعرفة وفقا لمتطلبات البحث العلمى المتخصص :

بتراكم التراث الإنسانى من المعرفة على امتداد العصور، ظهرت حاجة لتصنيفها لتسهل الرجوع اليها، ولاستخدامها بفعالية فى مزيد من الدراسة للبيئة والعالم ولشرحها وتعليمها للآخرين، وقد قام المتخصصون بهذا، فكانت المواد الدراسية التى هى تقسيم وتصنيف وتنظيم لتراث الإنسان المتمدين من المعرفة.

وتتيح هذه المواد دراسة المعرفة مختارة، ومنظمة، ومصنفة بالطريقة التى ثبتت جدواها وفائدتها للعالم والباحث أثناء بحثه فى المجال المعرفى الذى تنتمى اليه المادة، فهو باستيعابه لها يجنى ثمار المعرفة الإنسانية المتراكمة كما صنفها ونظمها ورتبها المتخصصون فى أفضل صورة للتعليم والتعلم مع توفر المنطق، والاقتصاد فى الفكر، والفائدة، والواقعية والقابلية للفهم، وهى أفضل عدة، وأمضى سلاح للتعامل مع مشكلات الحياة، يفيد المتعلم من دراسته لها فى تنمية قدراته لاستيعاب المزيد من الحقائق والأفكار والمهارات أى لزيادة حصيلته المعرفية، حتى بعد انتهاء دراسته النظامية.

ويتكون المنهج من مقررات مستمدة من المواد الدراسية، تناسب مرحلة

(٤) B. Othanel Smith, William O. Stanley, and J. Harlan Shores, Foundations of Curriculum Development, Revised ed. (New York : Harcourt, Brace and World, c 1957), pp. 234-238.

(٥) D. K. Wheeler, Curriculum Process (London : Hodder and Stoughton, c 1967), pp. 230-246.

(٦) Robert S. Zais, op. cit. pp. 497-400.

العمر التى توضع لها، ويمكن إضافة مقررات، أو حذف بعضها من المنهج كلما دعت الحاجة الى ذلك كما يمكن مراجعة محتوى المقررات لتحديثها.

٢ - التركيز على أساليب الشرح :

فهو يؤكد على وسائل وأساليب الشرح والتوضيح، فيعرض الأفكار ثم يستطرد فى تحليلها وتبسيطها، وشرحها.. وتحتل النشاطات اللفظية مكانا بارزا فى هذا كله، باعتبار أن «المعرفة والأفكار، وهى لب المواد الدراسية، تخزن وتوصل إلى الآخرين، بأفضل ما يمكن فى صورة لفظية» ومن هنا كثر فى هذا التنظيم للمنهج استخدام المحاضرة، والمناقشة، والشرح النظرى، والأسئلة والأجوبة، والتسميع، والتقارير والتدريبات الشفوية والتحريرية.

ولما كان لكل مادة منطقها الخاص، وتركيبها الذاتى المتميز، فإن عرضها وتنظيمها وشرحها ينبغى أن يتفق مع هذا المنطق والتركيب، وتوجد عدة أساليب لهذا منها :

(أ) التدرج من البسيط إلى المعقد: ويعرف البسيط بأنه ما يحتوى على عناصر أو أجزاء أقل، فالحيوان وحيد الخلية أبسط من المتعدد الخلايا، والهيدروجين والأكسجين عنصران فهما أبسط من الماء فهو مركب منهما، وتنظم مقررات الأحياء والكيمياء وفقا لهذا الأسلوب، كما تأثرت به مقررات النحو، واللغات الأجنبية.

(ب) بناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة : يتبع هذا فى الهندسة والفزياء والنحو، فكل نظرية فى الهندسة تبنى على نظرية سابقة لها، وأفضل طريق لتعلم نظريات الهندسة هو بترتيبها المنطقى.

(جـ) التدرج من الكل إلى الجزء : فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية ويساعد هذا فى تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق فى الوقت، والفصول الجغرافية.

(د) الترتيب الزمنى : حيث ترتب الحقائق والأحداث وفق تتابعها

الزمنى، بحيث يبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث وهكذا، ويتبع هذا فى دراسة التاريخ وبعض مقررات الأدب حيث ترتب النصوص الأدبية وفق تتابعها الزمنى، كما أن الجيولوجيا تسير فى بعض جوانبها على هذا الترتيب.

٣ - البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدما:

وتشمل هذه البرامج والمقررات التى تضمن منهج المدرسة، كما تشمل محتوى كل منها والفرق الدراسية التى ستقرر عليها، أو سيكون ضمن مناهجها، وتؤلف الكتب الدراسية، وأدلة المعلمين، وتعد الوسائل التعليمية وفقا لهذه المقررات وذلك المحتوى، بل وتحدد مؤهلات ومواصفات المعلم الذى يقوم بالتدريس.

٤ - المواد ليست متساوية الأهمية:

فبعض المواد أكثر أهمية من البعض الآخر، فعادة تعتبر المواد «النظرية» أكثر أهمية من المواد «العملية» فى التعليم العام، ومواد «النشاط» كالتربية الرياضية والموسيقية، والفنية، أقل أهمية من المواد «الأكاديمية»، وينعكس هذا على ما يمتحن فيه الطالب من مواد وما لا يمتحن فيه، وما يعتبر من مواد النجاح والرسوب وما لا يعتبر كذلك، وفى الدرجات المخصصة للمادة، أو عدد حصصها.

٥ - الثوابت والمتغيرات، أو المقررات الإجبارية والمقررات الاختيارية:

نتيجة أخرى للمفاضلة بين المواد الدراسية أن كل التلاميذ لا يدرسون نفس المقررات فبعضها إجبارى مقرر على كل التلاميذ، أو ثوابت constants وهى التى تشكل العناصر المشتركة للتربية، أو البعد الذى تتكون منه التربية العامة فى المنهج، بينما البعض الآخر متغيرات variables مقررة على مجموعات معينة منهم أو متروك لاختيارهم كمجموعات، أو كأفراد.

ويلزم أن يصنف النظام التعليمى مسبقا المقررات الدراسية، فيحدد أيها من «الثوابت» وأيها من «المتغيرات»، وعلى أى التلاميذ، وفى أى المراحل التعليمية.

ففى نظام التعليم المصرى تعتبر مواد التربية الدينية، واللغة العربية والرياضيات والدراسات البيئية والاجتماعية، والعلوم والصحة، والمواد الفنية والترويحية (رسم، موسيقى، تربية رياضية)، «ثوابت» بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أو كما يطلق عليها حاليا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، لذلك فدراستها إجبارية، بينما يختار التلاميذ مجالا لدراسته من عدة مجالات علمية زراعية أو صناعية أو اقتصاد منزلى.

أما فى المرحلة الاعدادية، أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، فمواد التربية الدينية، واللغة العربية، والرياضيات، والتاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية، والعلوم والصحة، والرسم، والموسيقى، والتربية الرياضية، مواد ثابتة إجبارية على جميع التلاميذ، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعضهم، وتقرر اللغة الفرنسية على البعض الآخر، ويترك للتلاميذ حرية الاختيار بين عدة مجالات عملية، تدخل ضمن «المتغيرات».

وفى المرحلة الثانوية، تتعدد أنواع التعليم، فيوجد التعليم العام، والتعليم الصناعى، ودور المعلمين، ومدارس البريد ومدارس التمريض. . . الخ. كما توجد شعب فى بعض أنواع التعليم، فالتعليم الثانوى العام به شعبة أدبية، وشعبة علمية، تتفرع من الصف الثالث إلى علوم ورياضيات، وفى التعليم الصناعى توجد شعب نجارة، وخراطة، ونسيج، وكهرباء، وسيارات. . الخ. واللغة العربية مثلا إجبارية على الجميع فهى من «الثوابت»، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعض التلاميذ، واللغة الفرنسية على البعض الآخر، فهما من «المتغيرات» واختيار الطالب لنوع التعليم، أو لإحدى شعبه، فيه اختيار ضمنى للمواد المقررة عليه، كما تتوفر فى التعليم الثانوى العام حرية الطالب فى اختيار مادة من بين اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية يدرسها على مستوى رفيع (متقدم) لو أراد ذلك.

وقد تتاح دراسات يختارها الطالب وفق ميوله ورغباته وأهدافه مثل الموسيقى، أو الحاسب الآلى (الكمبيوتر)، أو الفنون.

٦ - نطاق المنهج وتكامله واستمراريته وتتابعه :

يتحدد نطاق المنهج بالمواد التى تعد جديرة بتضمينها منهج المدرسة، والمحتوى الذى يضمن كل مادة، أما التكامل فيتوقع من المتعلم أن ينقل بشكل أو بآخر ما يتعلمه فى مادة إلى مادة أخرى، ولا يفعل المعلمون الكثير إزاء مشكلة تجزىء وانعزال مكوناته.

أما استمرارية المنهج وتتابعه، فيتحققان من خلال الترتيب المنطق للمعرفة داخل المادة..

٧ - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

ويتم هذا عن طريق اختيار التلاميذ لأنواع التعليم، أو للشعب، وكذلك عن طريق المقررات الاختيارية (المتغيرات).

كذلك فإن فى النشاطات التى تنظم بعد انتهاء اليوم الدراسى (النشاطات خارج المنهج extracurricular activities) فرصة تلبية حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم.

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فيمكن توجيه عناية خاصة الى التلاميذ الذين يتضح ضعفهم فيها فتنظم لهم فصول للتقوية.

والتلاميذ الذين يعانون من بعض جوانب الإعاقة الجسمية أو العقلية تخصص مدارس أو فصول لكل فئة منهم.

٨ - التوجه الاجتماعى :

يمكن أن يكون لمنهج المواد الدراسية توجه اجتماعى، ويمكن ألا يكون له هذا التوجه ويتوقف هذا على أهداف منهج المدرسة، والمواد الدراسية التى يتضمنها وعلى محتوى هذه المواد.

مميزات منهج المواد الدراسية :

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، ومازال أكثرها شيوعا وتقبلا. لما له من مميزات منها :

١ - انه أفضل تنظيم لتعليم الناشئة أساسيات التراث الإنسانى المعرفى، حيث المعرفة مصنفة إلى ميادين، أو مواد دراسية، ومنظمة تنظيما مناسبا للتعليم والتعلم مما يساعد على بناء حصيلة من المعرفة بأكبر فعالية، واقتصاد ممكن، كما يسهل للمتعلم استرجاعها عند الحاجة اليها للتعامل مع مشكلات الحياة.

٢ - اعداد البرنامج الدراسى وفقا لمنهج المواد الدراسية سهل نسبيا إذ تختار المواد الدراسية، وتعد من هذه المواد مقررات للصفوف الدراسية.

٣ - تعديل المنهج ليس صعبا، فيمكن إضافة مقررات، أو حذف أخرى، كما يمكن اضافة أجزاء إلى محتوى أى مقرر، أو حذف بعض منه، كلما دعت الحاجة، ويتم هذا دون اضطراب كبير فى النظام والبرنامج المدرسى.

٤ - سهل فى إدارته، حيث يمكن تجهيز حجرة لدراسة كل مادة، وينظم الجدول على أساس حصص محددة المدة..

٥ - الكتب المدرسية، وكثير من المواد التعليمية الأخرى معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج، إذ أنها معدة للاستخدام فى اطار مواد دراسية.

٦ - المعلمون متخرجون من معاهد وكليات تنظم مناهجها على أساس المواد الدراسية أو مجالات المعرفة، وبذلك تكون الفتهم بهذا المنهج أكبر، وعطاؤهم أكثر احتمالا، لأنهم يقومون بتدريس مواد تخصصوا فيها.

٧ - يتفق هذا التنظيم، والتنظيم الذى يسير عليه التعليم العالى والجامعى فكلاهما يسير على أساس مواد دراسية.

٨ - أولياء الأمور، وعامة الشعب، أكثر اعتيادا عليه، وألفة به، ومعرفة، لأنهم تعلموا وفقا له.

النقد الذى يوجه الى منهج المواد الدراسية :

يرتكز هذا المنهج على نظريات لم يعد علم النفس المعاصر يؤمن بها، مثل نظرية الملكات، والتدريب الشكلى، التى كانت تقول بوجود ملكات (أو أقسام) فى العقل تدرب بالمران كالعضلات بالنسبة للجسم، وكان المؤمنون بمنهج المواد الدراسية يعتقدون بأن هذه المواد لها خواص متميزة، بحيث تقوى كل منها ملكة، أو ملكات، فى العقل.

كذلك كان يعتقد أن تدريب الملكات، يمكن أن ينتقل أثره الى مواقف ومجالات أخرى، والفكر التربوى المعاصر، وعلم النفس الحديث، يقولان بأن هذا لا يتم بصورة مطلقة، وإنما بشروط وضوابط خاصة.

وفضلا عن هذا فإن فونس وبوسنج(٧)، ودانيال ولوريل تانر(٨)، وروبرت زايس(٩) وغيرهم يوردون أوجه نقد أخرى منها :

١ - تجزىء المعرفة وتفتيتها، فالمفاهيم والحقائق تعلم فى ظل انعزالية المواد التى تنتمى اليها. دون فرص تذكر لربطها بغيرها مما يدرس فى مواد أخرى، هذا الربط الذى يكسبها معنى وعمقا وشمولا، مما أفقد البرنامج التربوى الذى يدرسه المتعلم فى نفس الصف وحدته، ساعد على هذا أن المنهج لا يتكون حقيقة من جسم متماسك من المعرفة، متوحد حول محور أو هدف معين، ولكنه يتكون من أجزاء من المعرفة تختار لتغطية الجوانب المتعددة للمواد المختلفة.. وان وجدت بعض علاقات قليلة بين المواد فإنها لا ترسخ فى ذهن المتعلم.

٢ - تصميم المنهج، وتنظيم المادة، قد يكون مناسبا لإعداد المتخصص، ولكنه قد لا يكون الأنسب عندما يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل

(٧) Roland C. Faunce and Nelson L. Bossing, The Core Curriculum, 2nd ed. (New Delhi : Printice-Hall of India, 1967) pp. 32-33.

(٨) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., pp. 464-468.

(٩) Robert S. Zais, op., cit., p. 401.

الشخصية، والمواطن الفعال فى المجتمع، فهو محدد فى أهدافه بحدود تعليم المواد ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التى تتعلق بالنجاح والفعالية فى الحياة.

٣ - أعضاء هيئة التدريس يعملون شبه منعزلين عن بعضهم وفقا لتخصصاتهم، والأقسام التى ينتمون اليها، قد لا يدرى الواحد منهم بما يقوم به الآخر، أو لا يدرى بما فيه الكفاية.

٤ - لا يعالج الحياة الواقعية إلا قليلا، ولا يتعرض كثيرا للمشكلات المعاصرة والملحة فى الحياة، فكثير من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والحياتية التى تواجه المواطن يوميا لا تنعكس بشكل كاف فى هذا المنهج، أو فى مواده الدراسية، وان حاول بعض المعلمين الربط بين المنهج والحياة، حال بينهم وبين ذلك، أو قيد حريتهم، الترتيب المنطقى للمادة، والخطط الدراسية، وتوزيع موضوعات المقرر على شهور السنة، وبذلك لا تعالج مشكلات هامة مثل الاسكان، أو أزمة الطاقة أو ترشيد الاستهلاك، أو الجريمة، أو الهجرة إلى المدن، أو زيادة الإنتاج أو مشكلات الديمقراطية، أو الممارسة السياسية أو المسئولية المدنية.

٥ - دلالة هذا المنهج بالنسبة لاهتمامات المتعلم، واحتياجاته، ومطالب حياته الملحة محدودة، بسبب تركيزه على المواد الدراسية، ولا ينجح فيه إلا من تتفق ميوله وقدراته معه بالطريقة التى يعرض بها، أما الآخرون فإما أنهم يفهمون اللعبة، أى يدركون بشكل ما ما هو مطلوب لنجاحهم، وكسب رضا الآخرين والنقل للصف الأعلى، فيفعلون ذلك، وينجحون فى الامتحانات، دون تعلم حقيقى، أو يفشلون فى ذلك فيتكرر رسوبهم.

٦ - لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة فى تحمل المسئوليات، واتخاذ القرارات والعمل التعاونى، وتنمية التفكير الناقد، ذلك أن المعلم يتحمل العبء الأكبر فى العملية التعليمية، ويحدد الكتاب المدرسى والمقرر ما يدرس، ومتى يدرس، والأدلة والبراهين على النجاح فى الدراسة.

٧ - لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغير، فالقول أننا نتعلم من

الماضى (التراث الثقافى) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل، لا يصدق إلا فى عالم ساكن، لا يتغير كثيرًا، أما العالم سريع التغير الذى نعيش فيه، فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار، وتكون حساسة للمتغيرات الاجتماعية، وتلبى الحاجات التربوية فى الحاضر والمستقبل، كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات ويمارسونها.

٨ - الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة فى عدد المواد الدراسية، فبتراكم المعرفة، وزيادة معدلات إنتاجها، تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها، فمثلا بعض جبهات الالتقاء بين المواد الدراسية تتضخم فيها المعرفة، وتتراكم بحيث تدعو الحاجة إلى تخصيص مواد دراسية لها، فمثلا هناك الجغرافيا الطبيعية، والجغرافيا البشرية، والجغرافيا الاقتصادية، والتاريخية، والجغرافيا الفلكية... وهكذا لم تصبح لدينا مادة جغرافيا واحدة، وإنما مواد عديدة.

ويلاحظ على جوانب القصور هذه ما يلى:

١ - بعضها يعود إلى ازدحام المواد بالموضوعات، وزيادة الاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة التوصل إليها، أو فهم التركيب الذاتى للمادة، أو أساليب صنع المعرفة فيها، وبهذا لا يخرج الدارس بفكرة سليمة عن مجال المعرفة الذى تنتمى إليه المادة، وهذا ما حاولت المناهج التى تقوم على ميادين المعرفة المنظمة أن تحققه.

٢ - البعض الثانى يعود إلى طبيعة منهج المواد الدراسية، وما ينشأ عنه من تجزىء المعرفة، وقد حاولت مناهج المواد المترابطة، والدمج، والمجالات الواسعة التقليل منها، وحاول منهجا النشاط، والمحور، تجنبها.

٣ - البعض الثالث يعود إلى الأساليب التى تستخدم فى تعلم المواد الدراسية والتى تغلب عليها النشاطات اللفظية، والتى تصل فى بعض الحالات إلى «القاء - حفظ - تسميع» وهذه يمكن اثراؤها بالنشاطات التى يكون المتعلم فيها أكثر إيجابية واعتمادًا على نفسه، وبالخبرات الهادفة المباشرة.

ويعبر دانيال ولوريل تانر[١٠] عن ذلك بطريقة أخرى فيقولان أن هناك

(١٠) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 464.

نوعين من المشكلات فى بناء المناهج هما :

١ - مشكلات داخل المادة Micro-curriculum problems : وهى التى تتعلق بمحتوى المادة.

٢ - مشكلات فى إعداد برنامج متكامل فى التربية Marco-curriculum problems : وهى التى تتعلق بإعداد برنامج للتربية العامة، أو للتربية الخاصة، أو أثناء تنمية العلاقات بينهما، أو عند العمل على زيادة فعالية التنسيق الأفق والرأسى فى المنهج.

وتنظيمات المناهج التى سنتناولها فيما يلى تحاول التغلب على جانب أو أخر من هذين النوعين من المشكلات.

منهج ميادين المعرفة المنظمة

The Disciplines Curriculum

وهو يقوم على ميادين المعرفة المنظمة، التى سبق أن عرضنا لها فى الفصل السادس وذلك بدلا من المواد الدراسية.

وقد نشأ هذا المنهج فى الخمسينيات من هذا القرن فى الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ أقصى تأثير له فى منتصف الستينيات، ثم بدأ تأثيره يقل فى أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات.

وهو نتاج لمنهج المواد الدراسية، وشبيه به من جوانب عديدة، وإن كان يختلف عنه فى عدة أمور منها.

١ - أن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تمامًا، وبعض المواد الدراسية لا تعتبر ميادين معرفة منظمة، ومن هذه الآلة الكاتبة، وتعليم السواقه، ومسك الدفاتر، فلكى يكون مجالا من مجالات المعرفة ميدانًا من ميادين المعرفة المنظمة ينبغى أن تتوفر فيه شروط عرضنا لها فى الفصل السادس ومنها أن يضم :

(أ) مجموعة مفاهيم أساسية تستخدم لوصف وتفسير الظواهر التى توجد بالميدان وتمت البرهنة على صحتها بالأساليب المناسبة، ورتبت ترتيبًا مناسبًا فى بناء متكامل.

(ب) مجموعة الطرائق الأساسية والمناهج التى تستخدم فى البحث والتقصى للتوصل إلى المزيد من المعرفة.

(ج) قواعد للبرهنة، والتحقق من صحة المعلومات والنتائج.

٢ - التركيز على فهم العناصر الأساسية التى تكون ميدان المعرفة بما فى هذا منطقه أو تركيبه الذاتى، والعلاقات بين المفاهيم والأفكار والمبادئ الرئيسة فيه، بدلا من مجرد تجميع وتحصيل معلومات، ويرى الداعون لمنهج ميادين المعرفة المنظمة أن هذا يساعد الطلاب على مجابهة المشكلات غير المألوفة لهم قبلا، وإدراك العلاقات بين الظواهر الجديدة بالنسبة لهم، وتلك التى سبق لهم أن خبروها.

٣ - التركيز فى منهج ميادين المعرفة المنظمة على طريقة الاكتشاف، بدلا من طرائق الشرح والتوضيح والحفظ دون فهم حقيق.

٤ - يتعلم الطلاب، أو يكتشفون، كل بالمعدل المناسب له، وفى هذا نوع من مراعاة الفروق الفردية وكان مؤيدو[١١] هذا التنظيم يرون فيه ميزات منها أنه :

(أ) أكثر تنظيمات المناهج فعالية فى نقل التراث الثقافى، وبالتالى حفاظًا على المعرفة الإنسانية.

(ب) يقدم المادة العلمية، للمتعلمين، فى صورة معقولة، وليس كمجموعة من الحقائق والمبادئ لحفظها واسترجاعها عند الحاجة، فهو يقدم المادة العلمية فى صورة مفاهيم وعلاقات، ويشجع المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية التى تستخدم فى ميادين المعرفة.

وبعد أن ظهرت عدة مشروعات هامة فى الفيزياء، والكيمياء، والأحياء،

---

(١١) Robert S. Zais, op. cit., p. 405.

والرياضيات وغيرها فى الخمسينيات والستينيات على أساس ميادين معرفة منظمة، وبدأت عملية تقويم لهذه المشروعات وغيرها، وجه نقد إليها، وإلى منهج ميادين المعرفة المنظمة، ومن هذا النقد:

١ - أن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب فى البحث المتخصص، وقد لا يكون كذلك فى التربية العامة للناشىء التى تهتم بإعداد المواطن المتنور القادر على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية، فهو محدد النطاق بالنسبة للأهداف، قد يمثل نوعًا من التقدم عن منهج المواد الدراسية، ولكنه ما زال مثله مقيدًا بالتوجه الأكاديمى العقلى.

٢ - النظر إلى المتعلم على أنه باحث متخصص صغير، لم تدعمه البحوث التى أجريت لتقويم نتائج تطبيق المشروعات التى قامت على ميادين المعرفة المنظمة(١٢).

٣ - زاد الاهتمام فيه بالمعرفة النظرية، على حساب التطبيقات العملية، مما كان له أثر سلبى على الوظيفة الاجتماعية المدنية للتربية، ولا يساعد كثيرًا على ربط المدرسة بالحياة خارجها.

٤ - لا يراعى كثيرًا اهتمامات التلاميذ وخبراتهم، ووجد أنه أنسب للمتفوقين دراسيًا الذين يتجهون إلى استكمال دراستهم الجامعية، أما أولئك الذين يخططون للدخول إلى معترك الحياة بعد مرحلة التعليم العام فوجد أن استفادتهم منه محدودة.

٥ - يجعل منهج المدرسة مجزءا، ويؤدى على طول المدى إلى ازدحام المنهج بمقررات قائمة على ميادين المعرفة، وليس فيه ما يضمن إبراز تكامل المعرفة أو ما يؤدى إلى فهم عالمها الأوسع والأشمل.

ويلاحظ أن معظم هذا النقد هو نفسه الذى يوجه إلى منهج المواد الدراسية ولكن الإضافة الحقيقية هى فى التركيب الداخلى للمادة، أو لميدان المعرفة المنظم، أى فى التغلب على المشكلات داخل المنهج (micro-curriculum

---

(١٢) Ibid., p. 406

(problems)، وقد ساعد على هذا الانجاز تعاون المتخصصين فى ميادين المعرفة مع رجال التربية فى المشروعات التى قامت على هذا التنظيم.

أما المشكلات التى تتعلق بإعداد برنامج متكامل للتربية macro-curriculum فلم يساعد هذا التنظيم فى مجابهتها كثيرًا، وعاد الحديث إلى الاهتمام بمعايير أخرى فى التربية العامة للناشئ غير ما يتعلق بالمعرفة بذاتها، وإلى تناول القضايا الاجتماعية، والمشكلات الشخصية للمتعلم، وفى ذلك تقول جين مارتن Jane Martin «مهما كانت القيمة التى تضفى على ميادين المعرفة، وعلى أنماط البحث فيها، فهى ليست كل الحياة، ولا ينبغى أن تكون كل التربية»[١٣].

منهج الترابط

The Correlated Curriculum

يقول سميث وستانلى وشورز[١٤] أن فكرة هذا المنهج يمكن تتبعها إلى آراء هربارت التربوية والسيكولوجية فى القرن الماضى، هذه الآراء التى تؤكد فكرة التركيز concentration التى كانت تعنى عنده الانشغال بفكرة وتعزيزها بمفاهيم ذات علاقة بها، أو تدعمها، أى التأكيد على الاتصال بين الأفكار.

وتطبيق هذا فى المناهج العمل على الربط بين المواد، وتركيزها حول موضوع أو مبدأ، ثم يدعم بأفكار من هذه المواد.

والترابط فى تطبيقاته الحديثة يمثل جهدا نحو إبراز علاقات بين مادتين (وأحيانًا أكثر) مع الحفاظ على التقسيمات المعتادة بينهما، وذلك لمجابهة مشكلة تجزىء المنهج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها، ومن أمثلة ذلك الربط بين اللغة العربية والدراسات الاجتماعية عندما يكلف معلم اللغة العربية الطلاب بالتعبير عن مشكلات اجتماعية أو الربط بين العلوم والرياضيات،

---

(١٣) In Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 452

(١٤) Smith, Stanley and Shores, op. cit, p. 252

فالرياضيات يمكن أن تكون أداء مفيدة فى العلوم، والعلوم ومشكلاتها ومسائلها، يمكن أن تكون المادة التى تكسو الأفكار المجردة فى الرياضيات، ويمكن أن تساعد دراسة التاريخ فى فهم الأدب والاستمتاع به، كما يمكن أن تسهم دراسة بعض النصوص الأدبية فى فهم بعض الأحداث التاريخية، والشخصيات.

ويرى سميث وستانلى وشورز[١٥] أن هناك ثلاثة أساليب للارتباط:

١ - **الارتباط عن طريق الحقائق:** فتبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبى، أو الأحداث التى تتناولها رواية تاريخية.

٢ - **الارتباط الوصفى Descriptive:** عندما تستخدم أفكار أو عمليات أو مبادئ مشتركة بين مادتين للربط بينهما، فيمكن أن تستخدم العوامل الاقتصادية من علم الاقتصاد فى تفسير أحداث تاريخية، أو عوامل نفسية من علم النفس فى شرح بعض الحروب والصراعات بين الدول فى التاريخ، أو تستخدم قوانين العلوم فى تفسير الظواهر المناخية والجغرافية.

٣ - **الارتباط المعيارى Normative:** والربط هنا عن طريق المبادئ أيضًا، ولكنها مبادئ أخلاقية - اجتماعية، وليست وصفية، مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادئ العدالة الاجتماعية، أو التحرر من التبعية.

ويلاحظ أن منهج الارتباط لا يحل مشكلة تجزئة المنهج حلا جذريًا، فالمواد ما زالت محتفظة بذاتيها واستقلاليتها، ويقوم على تدريس كل منها معلم متخصص، وهو لا يعيد بناء المنهج بناء شاملا بغرض تحقيق تكامل حقيق فى المعرفة، فهو نوع من العلاج الجزئى.

ويراعى عند بناء منهج الارتباط تضمين المواد، أو الأجزاء، التى يزمع الربط بينها نفس الصف الدراسى، وفى الوقت المناسب، كما ينبغى أن يراعى الإشارة إلى جوانب الربط فى محتوى المواد.

وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا

---

(١٥) Ibid.

والتاريخ، أو الكيمياء والفزياء، أو الاجتماع والاقتصاد، أو عن طريق معلمين يقومان بتدريس المادتين لنفس المجموعة من الطلاب، أو عن طريق فريق من المعلمين يقوم بتدريس بعض المواد أو الموضوعات لنفس مجموعة الطلاب.

منهج الاندماج Fusion

يمثل هذا المنهج جهدًا آخر نحو التغلب على تجزىء وتفتيت المعرفة، وهو يذهب إلى مدى أبعد بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط.

ففى منهج الاندماج تزال الفواصل بين مادتين تمامًا وتندمجان فى مادة جديدة، تخصص لها حصص واحدة، ويقوم بتدريسها معلم واحد.

وقد يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان فى علم الاحياء، أو قد يكون بين مادتين أو أكثر من ميدانين مختلفين فعلم الأرض يتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية.

وفى المرحلة الابتدائية كانت هناك محاولة لدمج العلوم والرياضيات فى مشروع منيسوتا لتدريس العلوم والرياضيات Minnemast.

وعلى المستوى الجامعى حدث دمج بين الفيزياء والأحياء فى الفيزياء الحيوية Biophysics.

وبين علم الاجتماع وعلم الأحياء فى علم الاجتماع الحيوى Sociobiology.

وفى كليات التربية فى مصر يوجد منهج مندمج هو التربية ومشكلات المجتمع.

منهج المجالات الواسعة

Broad Fields Curriculum

وهذا المنهج أكثر تطورًا من منهجى الارتباط والاندماج فى محاولة التغلب على تجزىء المعرفة، والتوصل إلى درجة الوحدة فى فرع كامل من فروع المعرفة.

ففى المرحلتين الابتدائية والإعدادية : يمكن اعتبار مادة العربى مجالا واسعًا يضم القراءة والكتابة، والهجاء، والتعبير والنحو، وكذلك الرياضيات مجال واسع يضم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات... والعلوم دمج لمناطق من مواد النبات والحيوان الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والفلك.

وقد ينشأ المجال الواسع من دمج مناطق من عدة فروع من المعرفة.

فمجال العلوم الطبيعية natural sciences دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوجية.

ومجال الانسانيات humanities يتناول انجازات الإنسان على إمتداد التاريخ فى الأدب (دراما - شعر - قصة)، والفنون الجميلة (موسيقى - رسم - نحت - تصوير)، والعمارة وفنونها، والفلسفة.

وعلم البيئة، ecology : مجال واسع يدمج بين البيولوجيا، والكيمياء والزراعة، والاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، والجغرافيا، وعلم الأرض.

ولا ينبغى أن يكون المجال الواسع مجرد حشد وتجميع موضوعات، أو مسح لها، بين دفتى كتاب، أو مقرر، دون تكامل حقيقى، كما حدث فى بعض مقررات العلوم العامة بالمرحلة الإعدادية بمصر.

بل ينبغى أن يتم فى المجال الواسع إبراز علاقات، وتكامل حقيقى بين مجالات معرفية لولاه لظلت مجزأة:

ويقول سميث وستانلى وشورز أن بدايات هذا المنهج كانت فى بعض المدارس الثانوية والجامعات الأمريكية فى العقد الثانى من القرن الحالى. وإن كان أول منهج يقوم على المجالات الواسعة قد طبق فى جامعة شيكاغو بين عامى ١٩٢٣، ١٩٢٥ حيث ضم المقررات التالية كمجالات واسعة: التفكير الناقد، طبيعة الإنسان وطبيعة العالم، الفرد فى المجتمع، الفنون: معناها وقيمتها[١٦].

نمطان من المجالات الواسعة:

يقترح سميث وستانلى وشورز نمطين من التكامل يمكن أن تبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق التكامل فى المعرفة هما: النمط القائم على المبادئ، والنمط القائم على التطور التاريخى.

(أ) النمط القائم على المبادئ أو الأفكار العامة:

حيث تستخدم مبادئ أساسية، أو أفكار عامة لينظم حولها المجال الواسع، ومن أمثلة ذلك منهج العلوم الاجتماعية فى جنوب ولاية داكوتا الذى بنى عام ١٩٣٢ ابتداء من الصف الأول إلى الصف الثامن حول الأفكار الخمس التالية:

١ - زيادة الاعتماد والتبادل بين مجموعات البشر.

٢ - ضرورة تأقلم الإنسان مع البيئة لتحقيق متطلبات العيش، وضغوط المجموعات المتنافسة والشروط اللازمة للتغير.

٣ - سيطرة الإنسان المتزايدة على الطبيعة.

٤ - ميل الإنسان للانتقال من مكان لآخر سعيًا وراء مستويات أعلى من المعيشة.

٥ - التقدم الحتمى للديمقراطية[١٧].

---

(١٦) Ibid, p. 257.

(١٧) Ibid., pp. 258-261

وبالنسبة للعلوم، أورد الكتاب السنوى الواحد والثلاثون للرابطة القومية للتربية ثمانية وثلاثين مبدأ عامًا لبناء مناهج العلوم حولها، ومن هذه المبادئ :

١ - الشمس هى المصدر الرئيس للطاقة على الأرض.

٢ - تنشأ الحياة من الحياة، وتنتج نفس نوعها من الحياة.

٣ - يتحقق التوازن بين الصور المختلفة للحياة من خلال الاعتماد المتبادل بين الأجناس والصراع على الحياة.

٤ - يحتمل أن تكون كل المادة ذات طبيعة كهربية.

٥ - تصحب التغيرات الكيماوية تغيرات فى الطاقة[١٨].

(ب) النمط المبنى على التطور التاريخى :

حيث يتخذ التطور التاريخى لمشكلة أو مؤسسة أو نظام أساسًا للتكامل، وبناء منهج مجالات واسعة تقوم على التطور التاريخى للأسرة، والعلاقات الدولية، الديمقراطية، العلوم، التربية الخ. وغالبا ما نجد هذا النمط فى المستوى الجامعى.

منهج النشاط

Activity Curriculum

ويسمى أيضًا منهج الخبرة Experience Curriculum

ينتمى هذا المنهج إلى نمط من المناهج يتمركز حول الطفل (أو المتعلم) Child-centered بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية (ومناهج الارتباط، والاندماج، والمجالات الواسعة) التى تتمركز حول المحتوى Content.

فمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم

---

(١٨) Ibid., pp. 261-262

وخبراتهم والنشاطات التى يقبلون عليها، والموضوعات أو المشكلات التى يهتمون بها، ويركزون عليها، ليس فقط كمجموعة، ولكن كأفراد.

ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التى تظهر للعين.

جذور مبكرة لمنهج النشاط:

الاهتمام بنشاط الطفل، وميوله وحاجاته، وافساح المجال لقواه وقدراته الطبيعية لكى تتفتح نجدها فى كتابات جان جاك روسو Jean Jacque Rousseau (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) الفيلسوف الفرنسي والمنظر التربوى، ويوهان هنريش بستالوتزى Johann Heinrich Pestalozzi (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) رجل التربية السويسرى، وفردرش فروبل Friedrich Froebel (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢) رجل التربية الألمانى.

أما جان جاك روسو[١٩] فقد قال بأن الإنسان خير بطبيعته، والطبيعة الخيرة للطفل تعنى أن لديه دوافع نمو خيرة، وبالنسبة للتربية فينبغى أن يكون هدفها الأساسى رعاية نمو الطفل فى إتجاه هذه الدوافع الخيرة، فإذا نشط الطفل أو استرسل فى مرح صاخب، فلا ينبغى أن يكبت المعلم هذا النشاط حتى لا تتشوه نزعاته الخيرة، ومنهج هذه التربية يكون متمركزًا حول الطفل، ومتسامحًا لدرجة كبيرة.

وانتقد بستالوتزى[٢٠] الحفظ الآلى الذى كان يسود التربية فى عصره، والتى كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظى، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية، لهذا أقترح «دروس الأشياء» Object lessons التى تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع وأكد على مشاركة الأطفال لكى يصنعوا أشياء، ويدركونها، ويحللونها.

(١٩) Robert S. Zais, op. cit., p. 214

(٢٠) Ibid., 44-45

وأما فروبل[٢١] فكان له فضل اقتراح انشاء رياض الأطفال Kindergartens لتكون كل منها «روضة» ينمو فيها الطفل، ويتعلم، نتيجة نشاطاته التلقائية، وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء، والنشاطات الجماعية.

النشاط كحركة :

عاد التأكيد فى التربية على اهتمامات الطفل، ودوافعه، وحريته، ومبادئه، قبيل نهاية القرن الماضى، وأوائل القرن الحالى، حيث عادت الدعوة إلى توفير الفرص للطفل لكى يتعلم من خلال النشاط، وقد جاءت هذه الدعوة كرد فعل لسيطرة المدرسة التقليدية التى كان التعليم يتم فيها فى مواقف يكون المتعلم فيها ساكنًا إلا إذا سمح له بالحركة، ومن هنا فسر النشاط بمعنى الحركة الظاهرة الملاحظة.

ويعلق تانر[٢٢] على هذا التفسير بقوله أنه فاته أن التعلم عملية نشطة، وقد يستمر دون علامات ظاهرة، بل إن هذا هو الغالب، وربما أن ما دعا إلى تفسير النشاط كحركة تأكيد التربية آنئذ على التعبير الخلاق عن النفس creative self-expression وكان لنظرية سيجموند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩) فى التحليل النفسى، تأثير على النظر إلى النشاط كحركة، إذ كانت تقول بأن الطفل لديه تثبيتات Fixations سببتها الرموز السلطوية الضاغطة، وأن تحرره منها يكون من خلال نشاطات تدفع إلى السطح الأفكار المغمورة فى اللاشعور، والتى تسبب له صراعات عاطفية[٢٣]

---

(٢١) Ibid., p. 45

(٢٢) Ibid.

(٢٣) Tanner and Tanner, op. cit., p. 300

تجارب لمنهج النشاط

نتناول فيما يلى ثلاث تجارب تمت ما بين السنوات الأخيرة من القرن الماضى والعقد الثانى من هذا القرن.

تجربة المدرسة التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو:

قامت هذه التجربة عام ١٨٩٦ تحت توجيه جون وأليس ديوى John and Alice Dewey وقد بنيت على المبادئ التالية :

١ - أن الحياة، خاصة الحرف التى تخدم حاجات اجتماعية، ينبغى أن تكون بؤرة المنهج.

٢ - أن حرية التعبير عن النفس شرط ضرورى للنمو، ولكن هذا التعبير ينبغى أن يكون تحت توجيه المعلم، وأن الحرية وعدم التقيد ليس غايات بذاتها، ولكنها وسائل لتحقيق النمو العقلى[٢٤] أى أنها هادفة.

٣ - يتعلم الأطفال إذا قاموا بحل مشكلات يهتمون بها اهتمامًا حقيقيا وحل المشكلات يتضمن استخدام الطريقة العلمية، وهذا النوع من التفكير هو الطريق للعمل الذكى[٢٥].

٤ - النشاط ذو القيمة هو الذى يتيح للطفل فرصًا لمجابهة مشكلات والتوصل إلى حلول لها واختبار هذه الحلول، أى ليمارس عملية التفكير[٢٦].

رأى ديوى[٢٧] أن هناك أربعة دوافع أساسية للتعلم لدى الأطفال هى :

---

(٢٤) **Ibid.**, p. 285.

(٢٥) **Ibid.**, p. 302

(٢٦) **Ibid.**, 303

(٢٧) Smith, Stanley and Shores, **op. cit., p. 265**

(أ) الدافع الاجتماعى Social impulse : ويظهر فى رغبة الطفل أن يشارك الآخرين خبراته المختلفة، لعبًا ونشاطًا وعملا.

(ب) الدافع الإنشائى Constructvie impulse : ويسفر عن نفسه فى تشكيل أشياء مفيدة من الخامات، وفى الحركات الإيقاعية، وفى اللعب الإيهامى.

(جـ) الدافع إلى البحث والتجريب Impulse to investigate and experiment ويتضح فى أن يفعل الطفل أعمالا بالاشياء المختلفة، ليرى ما سيحدث.

(د) الدافع التعبيرى أو الفنى Expressive or artistic impulse ويبدو أنه تهذيب للتعبير عن اهتمامات الطفل الإتصالية والإنشائية.

وقال ديوى بأن هذه الدوافع الطبيعية طاقات غير مستغلة، ومن هنا نادى باستغلالها فى تربية الطفل عن طريق الحديث، والتعبير عن الواقع الاجتماعى، وصنع الأشياء لاشباع الدافع الإنشائى، وفى الاكتشاف لتلبية حاجاته نحو البحث والتجريب، وفى الخلق والابتكار لاشباع الدوافع التعبيرية والفنية.

المنهج :

قسم المنهج إلى أقسام تمثل الحرف الشائعة كالطهو والحياكة والنجارة، ليس كما هى فى الحياة، وإنما كنشاطات أوسع :

فالطهو : يشمل نشاطات الحصول على الطعام وإعداده.

والحياكة : تتضمن نشاطات توفير الملبس.

والنجارة : تمارس فيها نشاطات توفير المسكن ومستلزماته.

وبهذا فإن هذه الحرف، تضم فيا بينها النشاطات التى تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للإنسان بعالمه : الطعام، والملبس، والمسكن.

وتم النشاطات التى تمارس أثناء انشغال الطفل بهذه الحرف، فى ظروف

ومناخ تساعد على توجيه أفضل، وتنمية لاهتماماته وقيمه نحو الحياة والحفاظ عليها.

والنشاط الذى يمارس ليس نشاطًا يدويا أو حركيا فقط، فالجانب العقلى فيه لا يقل أهمية عن الجانب الحركى، إذ يشتمل على التخطيط والتجريب.

وفضلا عن هذا فإن الطفل كان يتابع تطور هذه الحرف فى المراحل المختلفة من تاريخ الإنسان منذ العصور البدائية وحتى الآن، وبذلك يكون التطور التاريخى للإنسانية خاصة المهام التى تخدم حاجات اجتماعية، هى الأساس فى المنهج. وبهذا تزداد الأنشطة ثراء، ويكون تفهم الطفل لهذه الحرف أكثر عمقًا، ويكتسب قيم الحياة الاجتماعية والإنسانية.

وبالنسبة لتعلم العمليات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، فلا يبذل جهد خاص لتعليمها للأطفال فى سن ٦، ٧ لأن المفروض أن يتعلمها الطفل فى هذه السن، ولكنها تعلم له إذا ظهرت دلائل وعلامات على رغبة الطفل فى تعلمها للقيام بنشاطاته، واثرائها، وكذلك الحال بالنسبة للتاريخ والعلوم وغيرها من المواد، لا يتعلمها الأطفال إلا إذا كانت هناك حاجة إليها للقيام بمشروع(٢٨).

تجربة مدرسة ميريام التجريبية(٢٩):

بدأت هذه التجربة عام ١٩٠٤ فى المدرسة الابتدائية بجامعة ميسورى تحت اشراف ج. ل. ميريام J. L. Miriam.

وقد خلا المنهج من المواد الدراسية التقليدية، وبدلا منها نظم المنهج حول أربعة أقسام من النشاطات أصبحت هى «مواد» مدرسة ميريام وهى:

الملاحظة - اللعب - النشاط القصصى - العمل اليدوى.

وروعيت فى تنظيم المنهج المبادئ التالية:

---

(٢٨) Tanner and Tanner, op. cit., p. 302.

(٢٩) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 267-268.

١ - أن يلبى الحاجات المباشرة للتلاميذ أولا ثم يعدهم بعد ذلك لاشباع حاجاتهم المستقبلية.

٢ - أن يقوم على نشاطات الحياة اليومية المألوفة للأطفال والبالغين وليس فى صورة المواد الدراسية التقليدية.

٣ - أن يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، بما فى هذا الميول والاهتمامات المختلفة والقدرات المتباينة.

٤ - ألا يلتزم بتحديد جامد للنشاطات فى كل صف، بل يكون مرنا فيمكن تقديم بعض النشاطات وتأخير البعض الآخر، خلال العام الدراسى، بل ويمكن أن يتم ذلك بين الصفوف.

المنهج «ومواد» مدرسة ميريام :

على أساس المبادئ الخمسة السابقة : كان تخطيط منهج مدرسة ميريام يضم أربعة «مواد» أو أقسام من النشاطات هى :

١ - الملاحظة :

فالأطفال ينبغى أن يتكيفوا مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، ويمكن أن يحققوا هذا بفعالية كبيرة باستكشاف ودراسة مباشرة، بقدر الإمكان، لمظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية، وشمل هذا :

فى الصفين الأول والثانى : الحياة النباتية والحيوانية، والأرض.

فى الصفين الثالث والرابع : الصناعات المحلية.

فى الصفين الخامس والسادس : النشاطات خارج البيئة المحلية، وتمتد إلى العالم أجمع.

فى الصفين السابع والثامن : المهن المختلفة، ومن حيث المحتوى تتضمن الملاحظة ومجالات من العلوم والمواد الاجتماعية.

٢ - اللعب :

واللعب عند ميريام ليس مجرد وسيلة ترويح، ولكنه مظهر مهم من مظاهر حياة الطفل.. وقد شملت مادة « اللعب » فى مدرسة ميريام خمس فصائل رئيسية من الألعاب :

(أ) العاب تنافسية
(ب) ألعاب بدنية
(ج) ألعاب عقلية
(د) ألعاب غنائية
(هـ) ألعاب خلاء

كذلك تؤكد العاب تتضمن العلاقات بين الفرد والأشياء من حوله فى الصف الرابع وما بعده. فيلعب الطفل بأشياء طبيعية، وبالماء، والهواء والحرارة وبآلات ميكانيكية وبالصوت والضوء والكهرباء.. وهى أقرب إلى النشاطات العلمية.

٣ - النشاط القصصى :

وشمل قراءة القصص، وسرد الحكايات للآخرين : والدراما والشعر، والموسيق والغناء وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم.

ويرتبط النشاط القصصى ارتباطا وثيقا بالترويح فى مدرسة ميريام، لأن الترويح جانب هام من جوانب الحياة المتمدينة، والنشاط القصصى من الوسائل الهامة لقضاء الأطفال لوقت فراغهم والاستمتاع المباشر به.

ويشمل النشاط القصصى قراءات من أنواع متعددة منها :

١ - قصص الخيال، والأساطير.
٢ - الرحلات، والاستكشاف والمغامرات، والعادات.
٣ - الطبيعة.
٤ - الصناعات والاختراعات والعلوم.

٥ - التاريخ، وتواريخ الحياة.
٦ - الشخصيات.
٧ - الفكاهة.

٤ - الأشغال اليدوية :

هى المادة الرابعة فى مدرسة ميريام، وتركز على النشاطات الإنشائية التى يمارسها الأطفال عادة، ويصنع فيها الأطفال أشياء مفيدة، أو للزينة والديكور، يصنعونها من الحبال والخرق، ومن الورق المقوى، والمنسوجات، ومن الخشب والمعادن.

أما القراءة والكتابة والحسابة فشأنها فى مدرسة ميريام، كما فى مدرسة جون ديوى، ألا تعلم كغايات، أو لما لها من قيمة ذاتية، أو للحفاظ على التراث الثقافى، ولكنها تعلم عندما يعبر الأطفال عن حاجتهم إليها لإثراء نشاطاتهم.

تجربة مدرسة كولنجز التجريبية(٣٠) Elsworth Collings :

أجريت هذه التجربة فى بعض المدارس فى ريف مقاطعة مكدونالد بولاية ميسورى الأمريكية ابتداء من عام ١٩١٧ تحت اشراف السوارث كولنجز.

ونشاطات المنهج فى مدارس هذه التجربة شبيهة بتلك التى كانت فى مدرسة ميريام والنشاطات هنا كانت :

اللعب - الرحلات - النشاطات القصص - النشاط العلمى
وكان البرنامج التعليمى يقوم على اهتمامات التلاميذ، ويراعى قدراتهم.

المنهج :

وقد ضم ما يلى :

١ - **مشروعات لعب :** حيث يشارك التلاميذ فى نشاطات جماعية، ودراما، وألعاب وتنظيم حفلات.

---

(٣٠) Idid., p. 269.

٢ - **مشروعات رحلات :** وتمكن المتعلمين من الدراسة الهادفة لمشكلات البيئة، والنشاطات البشرية فيها.

٣ - **مشروعات لنشاط قصصي :** حيث يستمع الطفل إلى القصص سواء عن طريق السرد، أو من خلال الأغنية، أو التسجيل، أو بمصاحبة البيانو.

٤ - **مشروعات عملية :** تتمخض عن أشياء ملموسة مثل حظيرة دواجن أو اعداد حفل، أو زراعة بعض النباتات، أو صنع خريطة مجسمة.

مراكز الاهتمام Centers of Interest :

يلاحظ ان اهتمامات الأطفال متعددة جدا، ومتقلبة، وهم ينشغلون فى نشاط ويتركونه إلى آخر وفقا لتقلبات اهتماماتهم، ولهذا فإن الحديث عن «مراكز اهتمام الأطفال» لا يعنى وصف التنظيم الحقيق لاهتمامات الأطفال، ولكن وصف تقسيم معين للاهتمامات بغرض حصر نشاطات الأطفال فى عدد محدود من الأقسام أو المراكز، يمكن التعامل معه.

ووفقا لأحد التصنيفات التى طبقت فى بعض مناهج المرحلة الأولى فى مدارس كاليفورنيا عام ١٩٣٠، فإنه رؤى أن نمو الأطفال المرغوب فيه، يمكن أن يتحقق إذا اشتركوا فى نشاطات فى مستواهم العقلى، ويحقق أغراضهم كجماعة، ووفقا لهذا المقرر الدراسى فإن النشاطات التى يمكن أن يستوعبها الطفل والتى يكون احتمال اهتمامه بها أكبر هى :

١ - ما يتصل بالفضاء.

٢ - ما يتعلق بالزمن المعاصر.

٣ - ما يتكرر حدوثه من حيث الخبرة.

٤ - ما تهتم به الجماعة.

٥ - ما يمثل تمثيلا حقيقيا حياة الطفل.

٦ - ما يشمل شخصيات معروفة ومألوفة للأطفال مثل الآباء والجيران، وساعى البريد والمعلم.

٧ - الشيء المظهرى الذى يدخل عادة فى خبرته الاجتماعية مثل السيرك، الحريق، الاستعراض، الطائرة.

وقد شمل تصنيف الاهتمامات، وفقا للمعايير السابقة، وما يعتقد أن الأطفال يهتمون به من نشاطات، وهى نشاطات تتمركز حول مراكز الاهتمام المتصلة بما يلى :

الحياة المنزلية، العالم الطبيعى، المجتمع المحلى، والخبرات المشتركة للأطفال، الطعام (انتاجه وتوزيعه)، المواصلات والاتصال، حياة المجتمع فى العصور الخالية، الحياة فى مجتمعات أخرى، الخبرات الاجتماعية.

وقد كان هذا التصنيف لمراكز اهتمام الأطفال على أساس الملاحظات العملية والتأملات الذهنية أكثر منه على أساس بحث علمى منظم، ولكنه أدى فيما بعد إلى مزيد من الاهتمام بدراسة اهتمامات الأطفال.

خصائص منهج النشاط :

رغم بعض الاختلافات التى تظهر فى تجارب جون واليس ديوى، وميريام، وكولنجز.. وغيرها، فقد حاول بعض المؤلفين ومنهم روبرت زايس[٣١] أن يبرزوا بعض خصائص أساسية لمنهج النشاط.

١ - يتحدد المنهج بحاجات المتعلمين واهتماماتهم : والحاجات والاهتمامات هنا هى التى يشعر بها المتعلمون أنفسهم، وليس ، تلك التى يتصور البالغون أنهم يحتاجون إليها، أو ينبغى أن يهتموا بها.

إلا أن تانر[٣٢] يرى أن التطبيق العملى لم يكن كذلك، فهو يرى أن المعلمين كانوا يتلاعبون بالموقف التعليمى لكى يجعلوا الأطفال يعبرون عن اهتمامهم بدراسة بعض الموضوعات، والأطفال بطبعهم يحاولون أن يدخلوا السرور إلى البالغين، خاصة معلميهم، وبهذا فإن هذه الميزة تصبح شكلية أكثر منها حقيقية.

(٣١) Robert S. Zais, op. cit., pp. 409-410.

(٣٢) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 297.

٢ - واجب المعلم فى هذا المنهج.

(أ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

(ب) مساعدة تلاميذه على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها.

وليس هذا بالأمر السهل، وتزيده صعوبة الحاجة إلى تمييز الحاجات والاهتمامات الحقيقية الأصلية للمتعلمين، عن تلك التى هى مجرد نزوات عابرة، فالأولى أكثر استقرارا، وتتضمن بذور واحتمالات النمو، بينما الأخيرة مجرد مثيرات عابرة لا ينبغى الانشغال بها، أو جعلها تصرف الانتباه عن الاهتمامات الحقيقية.

وقد كان هذا دافعا للقيام ببحوث كثيرة فى مجال نمو الإنسان طفلا ومراهقا لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة فى كل مرحلة عمرية، ليس لكى يسلم بها المعلمون ويبنون المناهج والنشاطات على أساسها، ولكن لكى تساعدهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين يتعاملون معهم، وعلى اهتماماتهم.

٣ - حيث ان حاجات واهتمامات المتعلمين هى التى تحدد المنهج، فلا يمكن إعداد المنهج مسبقا، كما يحدث فى التنظيمات التى تقوم على المحتوى.

٤ - منهج النشاط لا يتحدد فيه شكل المنهج إلا عندما يعمل المعلم وتلاميذه معا، ويخططون سويا، ويحددون الأهداف التى يسعون لتحقيقها، والمصادر التى يرجعون إليها أو يستشيرونها، والنشاطات التى يقومون بها، ووسائل التقويم التى يستخدمونها.

هذا التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية، من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنوانا له.

وليس معنى هذا افتقار هذا المنهج إلى أى إعداد مسبق، فالمعلم مطالب، كما يقول سميث وستانلى وشورز[٣٣] بما يلى:

(أ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

---

(٣٣) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 410.

(ب) إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم من بين هذه الاهتمامات ما ينظمون نشاطاتهم حوله.

(ج) مساعدة التلاميذ كمجموعات، وأفراد فى التخطيط لنشاطاتهم والقيام بها.

(د) معاونة التلاميذ على تقويم خبراتهم.

وبذلك فإن المعلم عليه أن يقوم بإعداد مسبق لمساعدة تلاميذه لاتخاذ القرار بشأن ما يقومون به، وكيف يقومون به، والأساليب التى يستخدمونها لتقويم نتائج عملهم ونشاطاتهم.

٥ - تحتل طرائق حل المشكلات problem-solving techniques مكانا بارزا فى التعلم فى هذا المنهج، فأثناء ممارسة التلاميذ لأنشطتهم والسعى نحو تحقيق أهدافهم يصادفون مشكلات أو عوائق، عليهم أن يتغلبوا عليها، وحيث أنها تمثل تحديا حقيقيا بالنسبة لهم، لأنها مشكلات حقيقية وليست مصطنعة أو خيالية، فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها، يكسب التلاميذ القيم الأساسية للتعلم من هذا المنهج ومن ذلك الواقعية، والدلالة، والحيوية، والصلة الوثيقة بين النشاط والخبرة.

٦ - المواد الدراسية مصادر مفيدة، وليست معلومات ينبغى حفظها، هى وسائل لحل المشكلات، وليست غايات بذاتها.

ونشاطات التعلم فى هذا المنهج يهتم بها أكثر كثيرا مما فى منهج المواد الدراسية الذى يركز على المحتوى.

٧ - ليست هناك حاجة الى نشاطات خارج المنهج، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متعددة، كل حسب ميوله واهتماماته، وقدراته داخل المنهج نفسه، وفى إطار الأهداف التى يسعون لتحقيقها.

مميزات منهج النشاط:

١ - الدافعية الذاتية : حيث النشاطات فى هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات التلاميذ، فلا حاجة الى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة، ويتعلم

التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون فى تعلمها، وليس لأنها مطلوبة للنجاح فى الامتحانات.

٢ - التعلم فى هذا المنهج حقيقى، له معنى وله دلالة لدى التلاميذ، لأنه ذو صلة وثيقة بحاجاتهم واهتماماتهم.

٣ - يراعى هذا المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التى تمارس نشاطا معينا اذا اتفق مع حاجاته واهتماماته، ومن ناحية أخرى يمكن أن يقوم بمشروعه الخاص، اذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

٤ - التأكيد على نشاطات ومهارات حل المشكلات، تكسب التلاميذ المهارات والعمليات التى يحتاجون اليها فى التعامل بفعالية مع الحياة خارج المدرسة، وحل مشكلاتها فحيث أن المنهج يتعامل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهو الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد لها، وأى إعداد للحياة أفضل وأكثر فعالية من مجابهة مشكلات الحياة نفسها؟!

النقد الذى وجه إلى منهج النشاط:

شك نقاد هذا المنهج فى فعاليته، وكفايته من الناحية التربوية، وأثاروا جوانب نقد منها:

١ - لا يوفر الكثير نحو الأعداد للحياة، فإذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسونه، وما لا يدرسونه، ما يتعلمونه، وما لا يتعلمونه، فإنهم قد يغفلون كثيرا من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل مع الحياة المعاصرة.

٢ - يهمل المنهج أهدافا اجتماعية ذات أهمية فى التربية، فهناك بعض جوانب من التراث الثقافى ينبغى أن يتعلمها كل التلاميذ، حفاظا على هذا التراث .وعلى التماسك الاجتماعى، والحساسية الاجتماعية، وقد توصل كلباتريك إلى هذا القصور فى النظرة الاجتماعية[٣٤].

---

(٣٤) Tanner and Tanner, op. cit, p. 301.

٣ - افتقاره إلى تنظيم أفقى محدد، وكما يقول سميث وستانلى وشورز فإن الادعاء بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفى لتوفير اطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج(٣٥)، ويتهم المتمسكون بمنهج المواد الدراسية أن اللانمط antipattern فى منهج النشاط، أكثر خطرا على التربية من التجزئة فى منهجهم، وإن كان هذا يمكن الرد عليه بأن التجارب التى أشرنا اليها لجون ديوى وميريام وكولنجز نظمت الأنشطة حول دوافع أو نشاطات أو مشروعات، وفى التطبيقات الحديثة لهذا المنهج نظمت النشاطات حول مراكز اهتمام centers of interest مثل :

الحياة المنزلية - العالم الطبيعى - المجتمع المحلى - الغذاء وذلك لكى تكون النشاطات محدودة فى عدد معقول من الأقسام مما يجعل تنظيم المنهج ممكنا، وإدارته حسنة.

٤ - افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع، فاهتمامات التلاميذ متقلبة، وتتغير بسرعة عوامل وراثية أو بيئية لا يمكن التحكم فيها، وفى ذلك يقول تانر أن الخبرة قد أظهرت بوضوح لكثير من المنظرين التربويين، أن منهجا يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل، فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع، أو نتائج يمكن تحديدها مسبقا، حتى بالنسبة للنتائج السيكولوجية له وحتى بالنسبة لمدراس اللعب Play-schools فينبغى أن تكون لها أهداف وبرنامج مخطط لتحقيق هذه الأهداف، والا فيستوى الأمر لو بقى التلميذ فى منزله(٣٦).

وكذلك فإن التلاميذ قد يكررون نشاطا معينا عاما بعد آخر، دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم فى دائرة ضيقة.

وللتغلب على مشكلة عدم الاستمرارية والتتابع بذلت جهود فى اتجاهين :

(أ) **الاتجاه الأول :** اكتشاف التتابع الطبيعى للنمو العقلى للطفل والمراهق، وبحوث بياجيه Jean Piajet رائدة فى هذا المجال، ولكنها لا تشكل فى

(٣٥) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 292

(٣٦) Tanner and Tanner, op. cit., p. 297.

رأى زايس الأساس الملائم لتحقيق التتابع فى تنظيم المنهج، ذلك أن النمو العقلى يتأثر كثيرا بالعوامل البيئية، كما يتأثر بعوامل النضج ومن المشكوك فيه أن مثل هذه البحوث يمكن أن توفر أبدا الأساس للتتابع فى المنهج.

(ب) الاتجاه الثانى : تحديد مراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة عن طريق، البحث العلمى، فإذا أمكن تحديد أنماط عامة مشتركة لاهتمامات كل مجموعة عمرية، يمكن الوصول إلى أساس معقول للتتابع فى منهج النشاط، الا أن الصعوبة هنا أنه رغم التوصل إلى بعض هذه الأنماط المشتركة للمجموعات العمرية، الا أن الاهتمامات الفردية متفاوته تفاوتا كبيرا، الأمر الذى قد يترتب عليه إما :

١ - عدم امكان تصنيفها إلى عدد معقول من مراكز الاهتمام.

٢ - زيادة هذه المراكز زيادة كبيرة لدرجة أن امكانية التعامل معها تصبح صعبة جدا، فضلا عن التغير المستمر فى هذه الاهتمامات نتيجة التغيرات البيئية[٣٧].

٥ - مفهوم حرية التعبير الذى قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبى، فلم يتوصل مؤيدو هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التى ينبغى أن يكتسبها الأطفال ليحيوا حياة كاملة، وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية فى تعريف الحرية : تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التى يفرضها البالغون، وكان ثقل هذا التحرر فى مجال الفنون والابتكارية[٣٨].

وقد انتقد جون ديوى عام ١٩٢٩ هذا الاتجاه الذى فسرت به نظرياته تفسيرا خاطئا فقال «أن الطفل الذى يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثرى خبراته على العكس من هذا فإنه سوف يعانى من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتى فى الحياة العقلية»[٣٩].

(٣٧) Robert S. Zais, op. cit., p. 412.

(٣٨) Tanner and Tanner op. cit., p. 294.

(٣٩) Ibid., P. 295.

٦ - أدى سوء تطبيق هذا المنهج إلى أن نشـاط التلميـذ أصبح غـاية فى ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحقيق نمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة.

صعوبات عملية فى تطبيق المنهج :

بالاضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية تواجه تـطبيق هـذا المنهج خاصة اذا عم على نطاق واسع، ومن هذه الصعوبات.

١ - يتطلب هذا المنهج معلما على درجة غير عـادية، وعـالية جـدا، مـن الكفاية، واسع الثقافة، متفقه فى نمـــو الـــطفل، ومشــكلاته، وفى العــلاقات المتشابكة بين الأطفال.

وكليات إعداد المعلمين بأوضاعها، ونظمها الحالية لا تعد هذا المعلم خاصة على مستوى المرحلة الثانوية.

٢ - الكتب وغيرها من الوسائل التعليمية، وهى تعـد عـادة لمنـاهج المواد الدراسية ووفق تخصصاتها، قد لا تتناسب ومنهج النشاط.

وفضلا عن هذا فإنه يتطلب وسائل تعليمية كثيرة جدا لدرجة أن المعلم قد لا يكون لديه معرفة كافية باستخدامها بكفاية وفعالية، أو تصبح تكلفتها عـالية جدا، لدرجة أن الموارد المتاحة لا تكفى لتوفيرها.

تعليق :

يوجد عدم تقبل عام للأسس الفلسفية التى يقـوم عليهـا منهـج النشـــاط، وخاصة من المؤمنين بالمناهج التى تنظم حول المحتـوى لارتـكاز منهـــج النشـــاط الأساسى على حاجات واهتمامات التلاميذ، وعدم توجيه العنـاية الـكافية للـتراث الثقافى، وفى ذلك يقول تانر أنه بنهاية الحرب العالمية الثانية، كان هنـاك اتفـاق بين المنظرين فى ميدان المناهج على أن الاهتمامـات المبـاشرة للمتعلمـين ليســت أساسا ملائما لتطوير المنهج، فالاهتمامات هى أحد المحددات لما ينبغى أن يضـمن المنهج (وليست كل المحددات) [٤٠]، لقد توصل كلباتريك إلى نتيجة مشابهة عـبر

---

(٤٠) Ibid., P. 289.

عنها بقوله أن مفهوم النشاط بذاته لا يكفى، ولا يمكن أن يكفى، لبناء نظرية متكاملة للمنهج وذلك بعد قيامه بتحليل تعاريف «منهج النشاط» فى كتابات المؤلفين عنه[٤١].

ولكن من جانب آخر فإن اهتمامات المتعلم، وحاجاته، قد أثرت فى **نقطة البداية** فى دراسة كل ما فى المنهج، وتجاهل هذا الاتجاه يعنى تجاهلا للدافعية فى التعلم ولكن لا ينبغى أن يحجب عنا هذا دور التربية فى تعديل اهتمامات المتعلمين، وتوسيع آفاقها، واثرائها، ويتطلب هذا بيئة تعلم، مخططة جيدا، وتتفق مع المبادئ السليمة لنمو الطفل.

ويسبب عدم الاقتناع بأن تنظيم المنهج كلية على أساس اهتمامات المتعلمين، وبسبب أوجه النقد الأخرى، والصعوبات المختلفة فى التطبيق فإن منهج النشاط لم يصادف تقبلا واسعا على الاطلاق بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية، وكان معظم تطبيقه فى مدارس رياض الأطفال، والمدارس الخاصة التجريبية الملحقة بالجامعات، خاصة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما تبنته بعض المدارس الجديدة التى أنشئت خصيصا لتطبيق الفلسفة التى قام عليها منهج النشاط وتوفير الحرية التربوية ولتبدأ من البداية على أساسها مثل مدارس اللعب play-schools ومدارس النشاط activity-schools.

ولم يؤثر منهج النشاط فى تنظيمات المناهج إلا مع ازدهار التربية التقدمية Progressive education (بعد انشاء رابطة التربية التقدمية فى أمريكا عام ١٩١٩) فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن، وحتى آنئذ فإنه لم يطبق إلا فى عدد قليل ومتناثر من المدارس الابتدائية ولم يحدث أن نظر إليه بجدية فى المدارس الثانوية[٤٢] وإن كانت الأفكار التى يقوم عليها، قد تركت بعض الأثر على تطوير المناهج فى هذه المدارس.

(٤١) Ibid., p.301.

(٤٢) Robert S. Zais, op. cit., p. 409.

وقد أثر منهج النشاط تأثيرا مهما ودائما على منهج المدرسة الابتدائية خاصة فى الدراسات الاجتماعية، فلم يعد المحتوى يقسم بها إلى أقسام ضيقة، وأصبح يتكامل حول مشكلات، أو وحدات خبره. . .

ويذكر تانر أن نتائج تقويم المناهج التى اعتمدت كلية على النشاطات، أوضحت أنها أكثر ملاءمة للمتفوقين والأعلى من المتوسط، ولكن يبدو أنها لاتوفر الفرص الكافية لإتقان المهارات الأساسية بالنسبة للتلاميذ الأقل قدرة(٤٣).

منهج المشروعات

Project Curriculum

هو منهج ينظم على شكل سلسلة من المشروعات.

نبذة تاريخية :

استخدم لفظ «مشروع Project» فى التربية منذ أواخر القرن التاسع عشر وكانت طريقة المشروع Project Method طريقة ثورية فى التعليم وقتئذ، خاصة فى مجالى التربية العلمية والتربية الزراعية(٤٤).

لقد كانت طريقة المحاضرة هى السائدة فى التدريس، وقلما كان التلاميذ يشاهدون الظواهر التى يحاضرهم عنها المعلمون، ثم دخلت الطريقة المعملية فى تدريس التربية الزراعية فى المدرسة الثانوية فى العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، فى صورة مشروعات. فالطلاب كانوا يقيمون فى مزارع ولكى يتعلموا الطرق المختلفة للزراعة طلب إليهم ممارستها فعلا، فكانوا يقومون مثلا بمشروع لتجربة زراعة سلالة من القمح تقاوم الأمراض فى منطقة موبوءة ويقارنون بين إنتاجيتها وإنتاجية السلالات العادية، والهدف من مثل هذا المشروع كان مزدوجا : التعلم عن طريق الممارسة الفعلية فى ظروف واقعية، والمساهمة فى

---

(٤٣) Tanner and Tanner, op. cit., p. 299.

(٤٤) Ibid., p. 304.

تحسين طرق الزراعة ونوعية الحياة وتنمية الاتجاهات السليمة نحو التغيير من خلال التجريب. وبهذا تزول الفواصل بين التربية والحياة وتصبح كل منهما امتدادًا للأخرى. ولم يكن الحال كذلك عندما كان التعلم يتم عن طريق المحاضرات، ومن خلال الكتب.

وليس فى طريقة المشروع ما يمنع التلميذ من التعلم عن طريق الكتب، ولكن القراءة هنا لمساعدته فى القيام بالمشروع، فهى موجهة نحو هدف والمادة العلمية مرتبة ترتيبها منطقيا فى الكتب، إلا أن المتعلم يرجع إليها لارتباطها بأهدافه، ولحاجته اليها فى القيام بالمشروع، وبهذا يصبح ارتباطه بها سيكولوجيا.

طريقة المشروع عند جون ديوى :

نادى جون ديوى بأن الأطفال يتعلمون بالعمل فى حل مشكلات يهتمون بها اهتماما حقيقيا ويتطلب حل المشكلات بالعمل الذكى استخدام التفكير السليم، والتفكير السليم عند ديوى هو تطبيق الطريقة العلمية فى حل المشكلات التى تتراوح بين المشكلات البسيطة للحياة اليومية والمشكلات الاجتماعية المعقدة، والمشكلات العقلية المجردة. وتتكون الدورة الكاملة للتفكير من خمسة أطوار Phases، لا يلزم أن تكون تتابعية، وبهذا لا ينظر إليها كخطوات تنتهى خطوة لتتلوها أخرى وهكذا، إنما هى خصائص، أو متطلبات للتفكير التأملى reflective وهذه الأطوار هى :

- تحديد المشكلة.
- ملاحظة الظروف المحيطة بالمشكلة أى تحديد العوامل المؤثرة فيها، ويتضمن هذا جمع معلومات عنها.
- صياغة فروض يمكن أن تكون فيها حلول للمشكلة.
- التمعن والتدبر فى قيمة كل فرض من هذه الفروض.
- اختبار الفروض بالأسلوب المناسب لتبين ما اذا كانت تؤدى إلى النتيجة المطلوبة وهى حل المشكلة.

وقد طبق ديوى هذه الأفكار فى مدرسته التجريبية، فجعل الأطفال يقومون «بمشروعات» فى مجال الحرف التى يتكون منها المنهج.

والمشروع التربوى عند ديوى ليس مجرد نشاط، أو حركة، فالنشاط بذاته قد يكون اعتباطيا، لا يعتمد على تفكير سليم بينما الذى أراده ديوى هو النشاط الذكى الذى يتيح للطفل فرص التوصل إلى حلول لمشكلاته، واختبار هذه الحلول، وبعبارة أخرى فهو لا يقتصر على الحركة وانما يتطلب ممارسة التفكير.

هذا النشاط الذكى هو أساس فكرة المشروع عند جون ديوى، التى طبقها فى مدرسته التجريبية(٤٥).

طريقة المشروع عند كلباتريك:

نشر وليام هيرد كلباتريك William Hurd Kilpatrick بحثا فى مجلة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا عام ١٩١٨، بعنوان «طريقة المشروع The Project Method» وقد قال فى هذا البحث أن الفعل الهادف purposeful act ينبغى أن يكون الأساس (أو بتعبيره قالب البناء Building block) فى المنهج، وأن أغراض الطفل ينبغى أن تكون مفاتيح تعلمه.

وقد حاول كلباتريك فى نظريته التى أقام عليها طريقته فى المشروع، أن يزاوج بين نظرية الارتباط connectionism، أو نظرية المثير - الاستجابة (م - س) Stimulus-Response (S-R) التى كانت تسود علم النفس فى عصره، وفلسفة جون ديوى التربوية فى المشروع التى أوضحناها فيما سبق.

وخلص كلباتريك إلى أن المشروع «نشاط هادف مخلص من جانب المتعلم يتم فى بيئة اجتماعية».

أما ما يقصده كلباتريك بالنشاط الهادف، فهو أنه نشاط يقوم به المتعلم لحل المشكلات.

وبذلك فإن أى نشاط يقوم به المتعلم لحل مشكلة يعتبر «مشروعًا Project»

---

(٤٥) Ibid., p. 303

عند كلباتريك. ويشمل هذا بناء زورق أو حياكة رداء، أو كتابة خطاب، أو الاستمتاع بخبرة جمالية، وحتى «التدريب» قد يصبح «مشروعًا».

وإذا كان كلباتريك قد توسع فى تعريف المشروع، فهل كل نشاط يعتبر عنده مشروعًا؟ بالطبع فإن الأمر ليس كذلك، فما الذى يميز النشاط الذى يعد مشروعًا عن غيره؟

المعيار عند كلباتريك هو اتجاه المتعلم نحو العمل، ونظرته إليه، إذا أقبل عليه بابتهاج، وكانت دوافعه إليه ذاتية، وعمل فيه برغبة واستمتاع، فهو «مشروع»، أما إذا شعر الطفل أنه مفروض عليه، مكلف به، فهو «عمل روتينى»[٤٦].

ويستوى فى هذا أن تكون «فكرة» المشروع نابعة من المعلم أو التلميذ، طالما أن التلميذ يتبناها، ويتقبلها بصدق وحرارة، والأفضل كما يرى كلباتريك أن يمارس التلميذ الخطوات الأربع للقيام بالمشروع وهى:

اقتراح المشروع	purposing
التخطيط لمشروع	planning
تنفيذ المشروع	executing
الحكم على الإنجاز فى المشروع	judging

حقيقة أن المعلم قد يقترح مشروعًا أفضل ويخطط له تخطيطًا أحسن، ولكنك إذا أردت «أن تعلم الطفل، كيف يفكر، وكيف يخطط لنفسه فاتركه يضع هذه الخطط بنفسه» هكذا قال كلباتريك[٤٧].

وهذا تطبيق قانون التدريب law of exercise فى سيكولوجية الارتباط Psychology of Association كذلك فإن الطفل عندما يضع الخطط بنفسه يقتنع بها، ويخلص لها، ويتحمس فيرضى، ويقبل على التعلم، وهذا تطبيق كلباتريك لقانون الأثر law of effect.

---

(٤٦) Ibid., PP. 302-304

(٤٧) Ibid., p. 305

ويعلق تانر على هذا بقوله أن أفكار كلباتريك عن المشروع تجعل موقعه الفلسفى مع الذين ينادون بأن يتمركز المنهج حول الطفل، ويكاد يصل فى ذلك إلى القول بأن الطفل ينبغى أن يعد منهجه[٤٨].

تطبيق نظرية كلباتريك فى المشروع :

كان معظم تطبيق هذه النظرية فى المدرسة الابتدائية، ولم يكن من السهل تمييزها عن منهج النشاط حيثما طبقت، وتعددت المشروعات وتنوعت ومنها مشروعات السيرك، بيوت العرائس، منضدة الرمل، استعراضات مدرسية، مزرعة، زوارق، مكتب بريد، قدماء المصريين، حياة الاسكيمو، إصدار صحيفة، حديقة حيوان.

والمشكلة لم تكن فى العثور على مشروع، أو اختياره، وإنما إذا كان ذا قيمة، وجديرًا بالعمل فيه.

ويقترح قوره[٤٩] أن يراعى عند اختيار مشروع (جماعى) مراعاة الشروط الآتية :

١ - أن يحقق غرضا من أغراض التلاميذ ويساير ميولهم ورغباتهم.

٢ - أن يكون غنيًا بالخبرات، بمعنى أن تنفيذه يكسب التلاميذ خبرات متعددة فى جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة.

٣ - أن تراعى الظروف والإمكانات المختلفة التى تساعد على نجاح المشروع.

وقد وجدت طريقة كلباتريك فى المشروع طريقها إلى تدريس المواد الاجتماعية فى المدارس الثانوية وكان هذا عن طريق التعلم المتمركز حول المشكلات لتحقيق

---

(٤٨) Ibid..

(٤٩) حسين سليمان قورة، **الأصول التربوية فى بناء المناهج**، الطبعة الرابعة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٥)، ص ص ٢٥٤ - ٢٥٥.

(٥٠) محمد صلاح الدين مجاور، فتحى عبد المقصود الديب، **المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربوية**، الطبعة الثانية (الكويت : دار العلم، ١٩٧٤) ص ص ٣٨٦ - ٣٨٨.

التكامل فى المادة العلمية وتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير التأملى، ومساعدة الشباب على حل مشكلاتهم.

وفى مصر يذكر مجاور والديب[٥٠] أن المدرسة الابتدائية النموذجية التى كان معهد التربية يشرف عليها عام ١٩٣٩، والمدارس النموذجية الأخرى التى أنشئت بعد ذلك، قد طبقت طريقة المشروعات.

نقد طريقة المشروع :

كثير من النقد الذى وجه إلى منهج المشروعات هو نفسه الذى وجه لمنهج النشاط ومن هذا النقد :

١ - لا تربط طريقة المشروعات التربية بحل المشكلات الاجتماعية بما فيه الكفاية، فمع أن المشروعات الجماعية تتطلب بيئة اجتماعية وأغراضًا مشتركة بين أفراد الجماعة، فإن هذا غير كاف لجعل طريقة المشروعات اجتماعية النظرة والاهتمام، فهى أقرب إلى كونها طريقة متمركزة حول الطفل.

٢ - طريقة كلباتريك فى المشروع كانت محاولة لمزاوجة نظرية الارتباط فى علم نفس التعلم، ونظرية ديوى فى التربية.

ونظرية الارتباط اختصرت مفهوم التعلم إلى مجرد تكوين استجابات سليمة للمثيرات المختلفة بينما يرى ديوى أن الهدف الأول للتربية هو الاستخدام الحر للذكاء، ومن هنا التناقض بينهما.

٣ - كان ديوى يهدف إلى التوصل إلى منهج جديد، يبدأ من خبرة الطفل، ولكنه ينتهى بالمادة العلمية المنظمة.

بينما كان كلباتريك يرى أن الاحتياجات المستقبلية لا يمكن التيقن منها، واعترض على تحديد المادة العلمية مقدمًا.

٤ - طريقة المشروعات مثل منهج النشاط: تجعل المنهج، ذا طبيعة مجزاة، عفويا إذا كان يقوم كلية على المشروعات، إذ أنه سيفتقر إلى التتابع والتصميم design مما يجعل من الصعب تقويم المنهج تقويمًا موضوعيًا.

٥ - أكدت طريقة المشروع المعرفة والمهارات كأدوات تحقق الاهتمامات المباشرة، بمعنى أن قيمتها تقاس بقدر ما تساعد المتعلم على حل المشكلات، ولكن جزءًا صغيرًا من خبرة الجنس البشرى هو الذى يساعد فى حل المشكلات، فهل تلغى من المنهج معظم المعرفة ومجالات المحتوى، التى تتطلب استمرارية، ومعالجة نظامية؟! إن فى هذا خطورة شديدة، ويمثل نظرة ضيقة جدًا للمعرفة.

٦ - قد يختار الأطفال نشاطات عملية تتعلق بالبناء وصنع الأشياء، وكثير منها ذو مستوى معرفى منخفض، بالمقارنة بالبحث العقلى الهادف.

٧ - قد تؤدى إلى تشجيع الفردية، إذا تمادى التلاميذ فى القيام بمشروعات فردية، وقلت المشروعات الجماعية، والأهداف المشتركة، مما يؤثر على عملية التطبيع الاجتماعى.

٨ - صعوبة الحصول على مواد، ووسائل للقيام بمشروعات معينة، لمعظم المواد والأدوات والوسائل مرتبطة بالمواد الدراسية.

٩ - اهمال متابعة الأفكار العامة، والخبرات النظرية، والفشل فى تنمية القدرة على التفكير.

١٠ - وأخيرًا فإن الخطر الأكبر فى طريقة المشروع لكلباتريك، هو تمركزه حول الطفل، والتمادى فى إطلاق العنان للأطفال لاتخاذ قراراتهم، وتحديد دراساتهم، دون توجيه عاقل.

المنهج المحورى

The Core Curriculum

نشأت فكرة « المحور Core » حول بداية القرن الحالى لسببين مختلفين :

١ - التغلب على التعلم المجزأ الذى يتجمع من المواد الدراسية المنفصلة، فاعتقد أن تنظيم المادة العلمية فى محور يبرز العلاقات المتبادلة بينها، وتوجد عدة أنواع من المحاور تعتمد على المواد الدراسية نشأت استجابة لهذا الاتجاه.

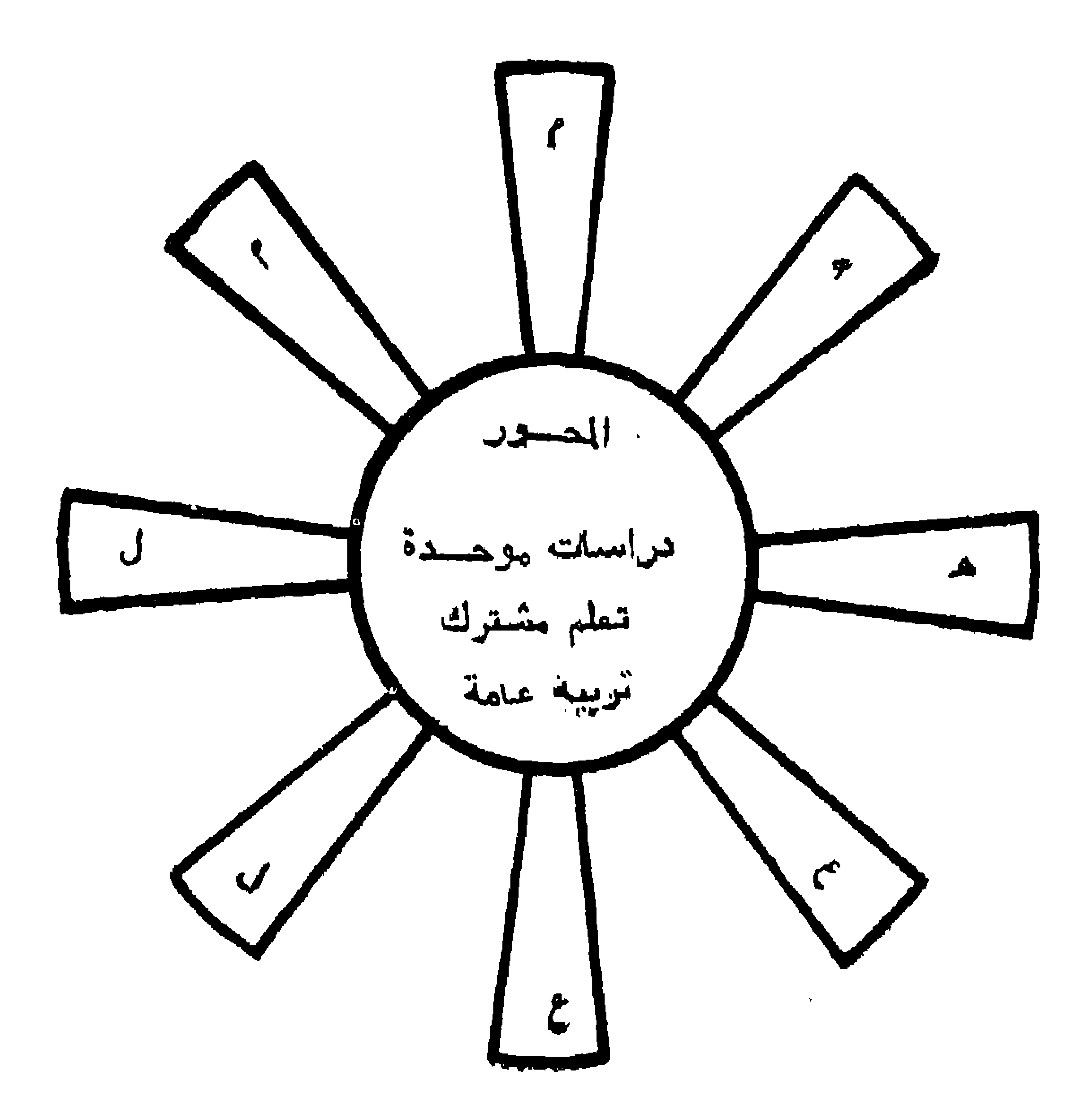
٢ - نمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية، والتأكيد على القيم الاجتماعية المشتركة، والرؤى التى تزيد من التماسك الاجتماعى، وتنمية المسئولية الاجتماعية وهكذا ظهرت أنواع من « المحاور » تعالج الوظائف الاجتماعية، ومجالات الحياة، أو تتناول « المشكلات الاجتماعية » وقد طور هذا المفهوم إبان إزدهار حركة التربية التقدمية فى أواخر العشرينيات من القرن الحالى.

البرنامج المحورى والمنهج المحورى :

البرنامج المحورى The Core Program، أو المحور Core، هو الجزء من المنهج الذى يهدف إلى تنمية الكفاءات التى يحتاجها كل الدارسين، رغم ما بينهم من فروق، وهو يشغل من اليوم المدرسى فترة زمنية طويلة نسبيًا (حصتين أو ثلاث متتالية) ولهذا يسمى أحيانًا block time classes كما يسمى أحيانًا الدراسات الموحدة Unified Studies أو التعلم المشترك common learnings أو التربية العامة general education أو التعلم الأساسى basic learnings.

بينما المنهج المحورى Core Curriculum : يضم البرنامج المحورى، كما يضم معه الدراسات الخاصة التى تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة، والاهتمامات والقدرات المتميزة للدارسين، ويراعى ما بينهم من فروق فردية[٥١]، وتسمى أحيانًا البرنامج الخاص.

ويوضح الشكل التالى مكونات المنهج المحورى.



شكل (٧ - ٢) المنهج المحورى[٥٢]

م : دراسات مهنية Vocational : ميكانيكا سيارات، توصيلات كهربية.

هـ : اهتمامات خاصة Special interests : موسيقى، رسم، تصوير.

ع : الإعداد لمهنة Pre-professional : قانون، أحياء للإعداد الطبى.

ل : دراسات أكاديمية Academic : مواد دراسية.

---

(٥١) Roland Faunce and Nelson Bossing, **op. cit.**, p. 58.

(٥٢) Robert S. Zais, **op. cit.**, p. 422.

أنماط من «المحاور»:

توجد عدة أنماط من المحاور منها

(أ) الأنماط القائمة على المواد الدراسية منفصلة، أو مترابطة، أو مندمجة في مجالات واسعة.

(ب) الأنماط القائمة على النشاط والخبرة.

(ج) الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين، أو الأطفال.

(د) الأنماط القائمة حول مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية.

(هـ) الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية.

١ - المحور المكون من مواد دراسية منفصلة:

يتألف هذا المحور من مواد دراسية مقررة على جميع التلاميذ، ويقوم بتدريسها مدرسون متخصصون، ومن التجارب من هذا النوع تجربة زيلر Ziller plan في مدرسة تابعة لجامعة ليبزج Leipzig، وكانت الدراسات الثقافية (التاريخ الديني والتاريخ المدني والأدب) هي المحور، أما تجربة كولونيل فرانسيس باركر Francis Parker فكانت العلوم الطبيعية فيها هي المحور، وضمت علم التعدين والجيولوجيا، والجغرافيا والفلك، وعلم الأرصاد، والأحياء، وعلم الأجناس، والتاريخ.

والواقع أن هذا النمط من المحاور، ما هو إلا جزء من المنهج مقرر على جميع التلاميذ ولا يمثل حقيقة تنظيمًا متميزًا للمنهج، حيث أنه لا يحقق التكامل في المنهج.

٢ - المحور المكون من مواد مترابطة:

وهو يحاول تحقيق التعلم المشترك المتماسك بإبراز العلاقات بين مادتين أو أكثر مثل الأدب والتاريخ. أو الجغرافيا والتاريخ، أو العلوم والرياضيات ولهذا المحور

نفس خصائص، ومزايا، وعيوب منهج المواد المترابطة الذى سبق الحديث عنه.

٣ - المحور المتمركز حول مواد مندمجة أو مجالات واسعة :

وينطبق عليه نفس ما ذكر قبلا عن منهج المواد المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة.

وكما سبق القول فإن هذه المحاور مجرد تنويعات لمنهج المواد الدراسية، ولا تعتبر برامج محورية حقيقية بالمعنى الدقيق للمصطلح.

٤ - المحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين :

وهو نتاج حركة التربية التقدمية، ودعوة بعض أنصارها إلى منهج متمركز حول الطفل ومثل هذا المحور لا يخطط له مسبقا، وإنما يخطط بالتعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين فى ضوء الحاجات المباشرة لهم، وبمراعاة اهتماماتهم حيث يخططون للمشكلات التى سيدرسونها على امتداد العام الدراسى، ويسمح هذا للتلاميذ بقدر معقول من المسئولية والحرية فى تحديد المنهج. ومع هذا فإنه من المعتاد أن يقوم التلاميذ المشكلات المقترحة فى ضوء عدد من المعايير منها :

- هل المشكلة ذات دلالة بالنسبة لجميع التلاميذ ؟
- هل هناك مواد مرجعية، وبيانات، متاحة للبحث الذكى للمشكلة ؟
- هل يمكن معالجة المشكلة بفعالية فى ضوء قدرات التلاميذ والوقت المتاح ؟

ويطلق تانر على هذا المحور اسم المحور المفتوح Open core حيث أنه لا يحدد مسبقا، وإنما يترك للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، بعكس معظم المحاور الأخرى التى تخطط وتحدد مسبقا من جانب المعلم، أو فريق المعلمين المسئول عن المحور والتى يطلق عليها «محاور محددة مسبقا preplanned cores» ولم يجد هذا التنظيم انتشارا يذكر بالمقارنة بتنظيمات المحاور السابقة، ولم يطبق إلا فى عدد قليل من المدارس الإبتدائية، وعدد تافه من المدارس الثانوية. والمحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين له نفس مزايا ونفس عيوب منهج النشاط.

٥ - المحور المتمركز حول حاجات المراهقين (أو الأطفال)(٥٣):

فالمراهق ينمو جسميا واجتماعيا، ونتيجة هذا تصادفه مشكلات تتطلب أن يفهم نفسه ويتكيف معها، وأن يفهم الآخرين، ويتعلم كيف يتعامل معهم، ويؤدى به هذا إلى الشعور بالحاجة إلى معلومات ومهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية المباشرة مع الأفراد والجماعات وفيما يتعلق بالنشاطات الاقتصادية والسياسية فى مجالات الحياة الإجتماعية الأوسع.

وقد اقترحت عدة تقسيمات لحاجات المراهقين نورد فيما يلى الخطوط العريضة لواحد منها :

(أ) تكوين علاقات سليمة مع الآخرين.

(ب) تحقيق الاستقلال عن الآخرين.

(ج) فهم السلوك الإنسانى.

(د) تحقيق الذات فى المجتمع.

(هـ) تحقيق النمو الجسمى السليم، وتنمية القدرات العقلية واستغلال الذكاء، وتوجيه العواطف توجيها سليما.

(و) فهم الكون.

ومن الجهود التى اقترحت لدراسة حاجات المراهقين، دراستها من خلال الحاجات الأساسية فى أربعة مجالات من العلاقات بين المراهقين والمجتمع هى :

(أ) الحياة الشخصية :

١ - الصحة الشخصية.

٢ - الإنسان والطبيعة.

٣ - تحقيق الذات من خلال تقدير الجماليات : فن، موسيق، دراما، أدب.

---

(٥٣) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 344-345.

(ب) العلاقات الشخصية الاجتماعية المباشرة :

١ - الحياة الأسرية.
٢ - العلاقات الإنسانية.
٣ - الحياة فى المدرسة.

(جـ) العلاقات المدنية الاجتماعية :

١ - المجتمع المحلى.
٢ - المفاهيم المتغيرة للحكومة.
٣ - التنظيمات الاجتماعية السياسية.
٤ - التعايش بين الأجناس والدول.

(د) العلاقات الاقتصادية :

١ - الأنظمة الاقتصادية المتصارعة.
٢ - أثر التكنولوجيا على الحياة.
٣ - التوجيه المهنى.
٤ - مشكلات المستهلك.

ومن الدراسات المصرية فى مجال حاجات المراهقين والمراهقات دراسات أحمد زكى صالح(٥٤) ومنيرة حلمى(٥٥).

كذلك يمكن أن يتمركز المحور حول حاجات الأطفال : إذا كان تطبيقه فى مدارس الأطفال.

---

(٥٤) أحمد زكى صالح. **علم النفس التربوى** (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦).
ـــــ الأسس النفسية للتعليم الثانوى (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، (١٩٥٩).
(٥٥) منيرة حلمى : **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية** (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥).

٦ - المحور المتمركز حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية :

وهو أيضا من نتاج حركة التربية التقدمية، ويخطط له مسبقا، ليتمركز حول مجالات الحياة فى المجتمع، وليس حول المادة الدراسية، أو المتعلم، ومن المجالات التى اقترحت :

(أ) حماية الحياة والمحافظة على الصحة

(ب) الحياة فى المنزل، وتحسينها.

(جـ) تحسين الجانب المادى من الحياة.

(د) التعاون من أجل العمل المدنى والاجتماعى.

(هـ) الحصول على عمل، وكسب العيش.

(و) الحصول على التعليم المناسب.

(ز) الحياة وفقا لتعاليم الدين.

(ح) الاستمتاع بالجوانب الجمالية فى الحياة والتعبير عنها.

(ط) الترويح عن النفس.

ومن المقترحات الأخرى لمجالات الحياة التى يبنى حولها المحور ما يلى :

(أ) الحياة فى المنزل.

(ب) الترويح وشغل أوقات الفراغ.

(جـ) المواطنة.

(د) الحياة الاجتماعية المنظمة.

(هـ) الاستهلاك.

(و) الانتاج.

(ز) وسائل الاتصال.

(ح) المواصلات.

ومن مزايا هذا التنظيم انه يحقق التكامل فى المحتوى، ويشجع على ممارسة أساليب حل المشكلات فى التعلم، وتعرض فيه المادة العلمية بصورة وظيفية،

ذات صلة وثيقة بالواقع المعيشى، كما يشجع العمل التعاونى، واستخدام البيئة المحلية والمجتمع، كمختبر للتعلم، ومصدر له كما أنه قد يتيح فرصا للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، ولكن فى الإطار المحدد بالتركيب الأساسى للمنهج.

أما عن النقد الذى وجه إليه فهو أنه قد يهمل الأساسيات ويغفل تتابعها، كما أن هناك صعوبات تتعلق بالمواد التعليمية، وبتوفير المعلمين القادرين على التعامل معه ولم يطبق هذا التنظيم إلا فى عدد قليل جديدًا من المدارس الثانوية (فى أمريكا)[٥٦].

٧ - محور المشكلات الاجتماعية[٥٧]:

يوجد شبه كبير بين هذا المحور، ومحور مجالات الحياة، والوظائف الاجتماعية ولكن هناك فرقا بينهما.

(أ) فمحور مجالات الحياة يقوم على نشاطات إنسانية وحياتيه عامة غير خلافية، مثل المحافظة على الصحة، وكسب العيش، والحصول على عمل، والترويح، وشغل أوقات الفراغ.

أما محور المشكلات الاجتماعية فيشتق من قضايا حرجة، خلافية، تؤرق الناس فى كل مستوى من مستويات الحياة المعاصرة، تؤثر على اتجاه الحياة فى المجتمع. مثلا الدعم هل يظل على حجمه الحالى؟ وكيف يرشد؟ هل يستبدل بزيادة فى المرتبات؟ على أى السلع يبقى؟ وهل يلغى على سلع أخرى وما هى؟ الإجابة عن هذه الأسئلة، والأخذ بها سيؤثر على أسلوب الحياة فى المجتمع، وربما على الأجيال القادمة.

وبالمثل يمكن تناول جوانب مهمة من الحياة فى المجتمع كمشكلات إجتماعية تعرض للمناقشة، فمن هذا الضرائب، ترشيد الاستهلاك، تنظيم النسل، عمل المرأة، القطاع العام الإسكان، مشكلة التدخين، الحفاظ على الأرض الزراعية.

---

(٥٦) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 364.

(٥٧) Ibid., p. 365.

(ب) محور مجالات الحياة يشجع على الحفاظ على الوضع القائم، وفيه نوع من التلقين فى هذا الاتجاه، ويركز على خصائص الموضوع الذى يتعرض له.

أما محور مشكلات المجتمع، فعلى العكس من هذا يشجع الفحص الناقد للأنظمة القيمية الفردية والاجتماعية، خاصة وأنه يعالج القضايا الخلافية فى المجتمع.

ففى موضوع الدعم مثلا محور مجالات الحياة، يعرض لحقائق تطور حجمه، وحجمه الحالى، وأى السلع تدعم، ومن يستفيد من الدعم.. الخ.

أما محور مشكلات الحياة فيعرض للدعم مضيفا إليه البعد القيمى فيثير أسئلة مثل:

- هل ينبغى أن تستمر الزيادة فى حجم الدعم على مر الزمن؟

- هل يحقق الدعم فعلا وظيفة اجتماعية؟ هل يقرب الفوارق فعلا بين الطبقات؟

- هل يستغل استغلالا سيئا، وتستفيد منه فئات مستغلة؟

- كيف يرشد الدعم؟

- هل يمكن استبداله بأساليب أخرى تحقق أهدافه فعالية وكفاية أكبر؟

(ج) محور مجالات الحياة يركز على **ما هو كائن**، بينما يركز محور مشكلات الحياة على **ما ينبغى أن يكون**.

ومن الأسئلة التى يمكن أن تثار عند معالجة مشكلة من مشكلات الحياة ما يلى[٥٨]:

(أ) ما هو الوضع القائم؟
(ب) ما هى العواقب المحتملة لاستمرار هذا الوضع؟
(ج) ما هو الوضع المثالى فى ضوء القيم المتفق عليها؟

---

(٥٨) Robert S. Zais, op. cit., p. 428.

(د) إذا كان هناك خلاف بين (جـ)، (ب)، فماذا يمكن أن يقوم به الفرد أو المجتمع، لتغيير مسار الأحداث؟

ومن مزايا محور المشكلات الاجتماعية أنه يتمركز حول مشكلات مهمة لجميع التلاميذ وللمجتمع، وتزيد من حساسيتهم الاجتماعية، ومن مقدرتهم على حل هذه المشكلات، بالتفكير السليم، ويخطط لهذا المنهج Pre-planned ويقوم بهذا معلم المحور أو فريق المعلمين الذى يشترك فى تدريس المحور، ويوفر تربية عامة وتعلما مشتركا لجميع التلاميذ، مهما تباينت قدراتهم، أو اختلفت اهتماماتهم، محققا التكامل فى المعرفة وعدم التقيد بالفواصل بين المواد الدراسية، عن طريق تمركز التعلم حول المشكلات التى تدرس.

أما عن أوجه النقد[٥٩] التى توجه له فمنها:

- التلاميذ ومعلموهم محدودو القدرة فى تناولهم للمشكلات الاجتماعية الخلافية، والمدارس غير مؤهلة للتوصل إلى حلول لهذه المشكلات الصعبة.

- هذا الاتجاه يحول التلاميذ ومعلميهم إلى ساسة، أى يسيسهم، وهذه ليست وظيفة التربية.

- استقرار برنامج المشكلات الاجتماعية، أقل من استقرار برنامج مجالات الحياة، وغيره، ويحتاج لمراجعات مستمرة ليبقى على صلة وثيقة بالمشكلات الاجتماعية المتغيرة.

- هناك صعوبات فى تحقيق التتابع فى المحتوى الذى يعتمد كلية على تناول المشكلات الاجتماعية.

الخصائص المميزة والأساسية للمنهج المحورى:

إذا تحدثنا عن المنهج المحورى بالمعنى الدقيق، فربما كان من الأصوب أن نتجاوز عن التنظيمات الأربعة الأولى للمحور، لأن الحديث عنها تكرار لما قيل عن منهج المواد الدراسية وتعديلاته، ومنهج النشاط، وبهذا فإن التركيز سيكون

(٥٩) Ibid., p. 426.

على التنظيمات الثلاثة الأخيرة التى تتمركز حول حاجات ومشكلات المراهقين (والأطفال)، ومجالات الحياة ونشاطات المجتمع، والمشكلات الاجتماعية، وهذه تشترك فى الخصائص التالية[٦٠].

١ - التأكيد على القيم الاجتماعية، والعناصر الهامة للثقافة التى تعطى للمجتمع استقراره وتماسكه، أى عموميات الثقافة التى تضم القيم والقواعد التى تحكم نشاطا ت الناس فى المجتمع، أو ينبغى أن تحكمها، وتحدد ما هو خير وما هو شر وما هو مرغوب فيه، وما هو مرغوب عنه، كما تناقش المشكلات التى يعانى منها المجتمع والثقافة، أو المتعلم فى المجتمع.

٢ - تتحدد بنية المنهج، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية العريضة، أو مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية، أو مشكلات المتعلمين التى يتناولها.

٣ - البرنامج المحورى، أو المحور، مقرر على جميع التلاميذ، ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر أساسية لكل أفراد المجتمع برغم ما بينهم من فروق فى القدرات أو المركز الاجتماعى، أو الطموحات المهنية.

٤ - التأكيد على التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه فى التخطيط لدراسة المشكلات، وتوزيع المسئوليات.

٥ - التركيز على أساليب وطرائق حل المشكلات.

٦ - يرجع التلاميذ والمعلمون أثناء الدراسة فى المحور لمصادر متنوعة للمعرفة ولمواد تعليمية متعددة.

٧ - ليس هناك خضوع للفواصل بين المواد الدراسية، بل هناك رجوع للمادة العلمية التى تلزم لدراسة المجال، أو المشكلة، مهما كان مصدرها، وبذلك يتم التكامل فى المعرفة.

٨ - تحديد وقت طويل نسبيًا من اليوم الدراسى للبرنامج المحورى ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم، (حصتين أو ثلاث).

---

(٦٠) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 314-324.

٩ - التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويقوم بهما معلم البرنامج المحورى، حيث يقضى مع التلاميذ وقتا طويلا كل يوم.

١٠ - البرنامج الخاص، وهو الجزء الآخر من المنهج المحورى يقدم مواد ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم وتتلاءم والفروق الفردية بينهم.

الوحدات الدراسية

يعرف كارتر جود الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة. حول هدف معين، أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط، وتنفيذ الخطط، وتقويم النتائج[٦١].

وقد يتسع نطاق الوحدة بحيث تلبى احتياجات جميع أفراد المجموعة، وتسيطر على اهتمامات كل فرد منهم.

ويغلب على نشاطات التعلم فى الوحدة أسلوب حل المشكلات، والنشاطات البحثية، والممارسة العملية، وتقوم الخبرات المباشرة الهادفة بدور أساسى فى التعلم بالوحدة، ولا يقتصر على الخبرات العوضية أو البديلة التى تغلب على التعلم فى منهج مثل منهج المواد الدراسية.

ويؤدى العمل فى الوحدة الجيدة إلى تنمية مهارات الاتصال، وتتيح الفرص للتعاون بين التلاميذ وبعضهم وبينهم وبين المعلم.

وتتيح الوحدة الدراسية الجيدة الفرص لاستخدام مواد تعليمية متنوعة تنوعًا كبيرًا.

كما أنها تأخذ اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم فى الاعتبار.

---

(٦١) Carter V. Good, (ed.), **Dictionary of Education** (New York: Mc Graw-Hill Book Co., 1973), p. 629.

كما أن بعض الوحدات تعالج موضوعات جديدة وغير تقليدية مثل السفر للفضاء، أو مشكلات الدول النامية، أو المحافظة على البيئة، أو النظم السياسية.

تصنيف الوحدات الدراسية:

تصنف ولهلميناهيل[٦٢] الوحدات الدراسية بطرق مختلفة، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها، أو على أساس نشاطات التعلم بها.

أولا: التصنيف على أساس الغرض من إعداد الوحدة:

تصنف الوحدات الدراسية على أساس الغرض من إعدادها إلى وحدات مرجع، ووحدات تعليمية، ووحدات وصفية.

١ - الوحدة المرجع Resource Unit:

وهى تخطط لكى تستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة.

وتزود الوحدة المرجع المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة، ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.

وتضم الوحدة المرجع مقترحات عن تقديم الوحدة، والعمل بها، ونشاطات التعليم والتعلم بها، والوسائل التعليمية، أكثر كثيرًا مما يمكن أن يستخدمه معلم واحد فى فصل ما، فالوحدة المرجع، كما يدل أسمها، مرجع، وليست تعليمات تتبع.

الوحدة المرجع أشبه بملف يحوى مواد وأفكارا واقتراحات يمكن أن يرجع

---

(٦٢) Wilhilmina Hill, **Unit Planning and Teching in Elementary Social Studies** (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1963), pp. 4-10.

إليه المعلم عند إعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ، وليس القصد أن تعلم كما هي.

٢ - الوحدة التعليمية Teaching Unit :

هي وحدة تخطط وفي ذهن مخططها (وهو غالبًا المعلم) أن تستخدم مع مجموعة معينة من التلاميذ، ولهذا فإن أهدافها، ومحتواها، ونشاطاتها، والوسائل التعليمية بها، يراعى فيها تلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بتلاميذ هذه المجموعة، وبحيث تراعى قدراتهم، وخلفياتهم.

وتراعى في الوحدة التعليمية المرونة الكافية لإتاحة الفرص لمشاركة التلاميذ في تخطيط الوحدة، والعمل بها، وتقويم الخبرات المكتسبة منها.

ويقوم المعلم عادة بإعداد الوحدة التعليمية، قبل العمل فيها مع تلاميذ فصله.

وينبغي أن يكون المعلم على استعداد لإدخال بعض التعديلات في الوحدة التعليمية التي أعدها، عندما يبدأ العمل في الوحدة، ويتقدم، وتظهر حاجة لمثل هذا التعديل.

ويرجع المعلم إلى الوحدة التعليمية، عند إعداد خطة العمل اليومية بالوحدة التي توضح نشاطات التعلم، وأهدافه، ومحتواه، والوسائل اللازمة للعمل اليومي بالوحدة، كذلك يعد المعلم على أساس هذه الوحدة خططًا أسبوعية تحقق الاستمرارية والحفاظ على اتجاه العمل بالوحدة.

٣ - الوحدة الوصفية Descriptive Unit :

وهي وحدة يكتبها المعلم لتعريف المعلمين والموجهين والتلاميذ الآخرين بما تم أثناء العمل بالوحدة، وهي لهذا تكتب بعد إنتهاء العمل بالوحدة التعليمية، وتدعم بالصور والتسجيلات الصوتية، أو تسجيلات الفيديو التي تم أثناء المراحل المختلفة للعمل بالوحدة.

وقد تطبع الوحدة الوصفية، أو تنشر بوسيلة مناسبة، لتعريف الآخرين بما جرى من عمل أثناء تعليم الوحدة، وما تم التوصل إليه من نتائج، وإمكانات إضافية للاستفادة من الوحدة.

ثانيًا: التصنيف على أساس محتوى الوحدة:

تصنف الوحدات الدراسية على أساس محتواها إلى وحدات متكاملة ووحدات مادة دراسية.

١ - الوحدة المتكاملة Integrated Unit:

وهذه الوحدة تتعدى الفواصل التقليدية بين المواد الدراسية، فتعبر الفواصل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم، والصحة، واللغة، والفنون وغيرها.

ومع هذا يكون التركيز على جانب كبير من هذه الجوانب: وتقوم الجوانب الأخرى بخدمته.

ومن أمثلة الوحدات المتكاملة الحياة فى القرية، أو المجتمع المحلى والتى قد تغلب فيها الدراسات الاجتماعية، وإن كانت تضم معارف وخبرات من الميادين الأخرى.

ووحدة الفلك، أو نباتات وحيوانات البيئة قد يغلب عليها جانب العلوم، ولكن بالتكامل مع الدراسات الاجتماعية، أو العلوم الصحية، ووحدة المحافظة على البيئة، أو وحدة النقل والمواصلات والاتصال قد يكون محور كل منهما من ميدانى العلوم والدراسا ت الاجتماعية.

وإذا كانت الوحدة من النوع المتكامل فقد يخصص لها وقت فى الجدول الدراسى قد يضم حصتين.

٢ - وحدة المادة الدراسية Subject-Matter Unit:

وهذه الوحدة تستمد محتواها من ميدان معرفى معين، مثل وحدات العلوم،

أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية، أو الصحة والأمان، أو الفنون اللغوية، أو الفنون الجميلة.

وفى هذه الحالة يتم تدريس الوحدة ضمن المقرر الدراسى للمادة التى تنتمى إليها الوحدة.

وقد يخصص جزء من اليوم الدراسى للعمل بالوحدة المتكاملة، ويخصص باقى اليوم للعمل بوحدات المواد الدراسية المختلفة.

ثالثًا - التصنيف على أساس محور التأكيد فى الوحدة :

تصنف الوحدات على هذا الأساس إلى وحدات خبرة، ووحدات نشاط، ووحدات مادة دراسية، ووحدات أحداث معاصرة.

١ - وحدة الخبرة Experience Unit :

هى وحدة ترتبط بمجال واسع من مجالات حياة الدارسين، يدركونه ويهتمون به، وتستخدم فى دراستها نشاطات تؤدى إلى اكتساب خبرات مباشرة وعوضية.

ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة، والمشكلات هنا مشكلات حقيقية واقعية يعيشها الدارسون، وتؤرقهم، ولذلك فإن دراستها بالنسبة لهم لا تكون مجرد دراسة شكلية، ولكنها دراسة للتوصل إلى حلول واقعية تنفذ فعلا.

وبمعنى آخر فهم يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم.

وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة، أو بالأمن والسلامة، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها أو بتجميل المدرسة، أو بأمراض يتعرضون لها، أو التكيف مع الآخرين. أو بالمظهر أو الملبس، أو بخدمة البيئة.

٢ - وحدة النشاط Activity Unit :

وهى وحدة يتضمن العمل فيها أنواعًا كثيرة، ومتعددة، من نشاطات

التعليم، إلا أن موضوعها ومحورها لا يتصل إتصالاً مباشرًا وثيقًا بالاهتمامات والمشكلات الواقعية التى يحس بها الدارسون، كما فى وحدة الخبرة.

وقد تدور وحدة النشاط حول الحياة فى الصحراء، أو حياة الإسكيمو، أو السفر فى الفضاء، أو حياة قدماء المصريين، أو سوق القرية.

ويتعلم الدارسون فى وحدة النشاط عن موضوع الوحدة من خلال القراءة، ورسم الخرائط، وزيارة المتاحف، وصنع النماذج، ومشاهدة الأفلام، ومقابلة الأشخاص، والكتابة إليهم، والدراما والتمثيل ولعب الأدوار، أى أن هناك فرصًا لممارسة أنشطة تعلم كثيرة ومتنوعة.

٣ - وحدة المادة الدراسية Subject-matter Unit :

تركز هذه الوحدة على اكتساب المعرفة أكثر من غيرها، وتغلب النشاطات اللفظية على العمل، بها، فالشرح النظرى، والمناقشة، والقراءة، والكتابة، والاختبارات يكثر استخدامها، وقليلا ما يكون هناك وقت لاكتساب خبرات مباشرة من الزراعة، أو تربية الدواجن، أو تصنيع المنتجات الزراعية، أو خدمة البيئة، أو اجراء المقابلات، وغالبًا ما تتمركز الوحدة حول الكتاب، وأن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات، والاستعانة بالوسائل التعليمية.

٤ - وحدة الأحداث المعاصرة Contemporary Events Units :

تدور هذه الوحدة حول حدث وقع فى المدرسة، أو المنطقة، أو البيئة، أو المجتمع المحلى أو على المستوى القومى، أو حتى الدولى، وأثار اهتمام التلاميذ، ورغبوا فى دراسته، ووجد المعلم أن فى هذه الدراسة إمكانات جيدة للتعلم، وتحقيق أهداف تربوية مرغوبة.

ويجرى التخطيط لهذه الوحدة بين المعلم وتلاميذه، وقد تدور حول حادث تعرض له أحد التلاميذ أو المعلمين بالمدرسة فتكون الوحدة عن الأمن والسلامة فى المدرسة والمنطقة حولها.

أو أن هناك انتخابات قريبة لاتحاد الطلاب فتكون وحدة عن الاتحادات الطلابية، ودورها فى الحكم الذاتى.

أو تكون وحدة عن انتخابات مجلس الشعب قبيل اجرائها.

معايير لاختيار الوحدة :

تختار الوحدات بطرق مختلفة، وقد يتم هذا الاختيار عن طريق لجان أو فرق عمل، أو عن طريق المعلم وحده، أو بواسطة المعلم وتلاميذه، مع مراعاة أن تكون هذه الوحدات ضمن الإطار العام للمنهج المقرر على الصف الدراسى الذى ينتمى إليه هؤلاء التلاميذ. كذلك يراعى فى اختيار الوحدة عدة معايير منها :

١ - ينبغى أن تكون للوحدة قيمة، وأهمية، ودلالة :

(أ) للتلاميذ.

(ب) للمجتمع.

(جـ) للمجال الدراسى الذى تنتمى إليه الوحدة.

٢ - ينبغى أن تعالج الوحدة مجالاً واسعًا نسبيًا لتلبى اهتمامات، وحاجات كل تلميذ فى الفصل.

٣ - ينبغى ربط الوحدة بالمنهج، ويراعى فى اختيار الوحدات الاستمرار، والتتابع، والتكامل.

٤ - ينبغى أن تكون الوحدة ملائمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم وبحيث تلائم اهتماماتهم وتلبى احتياجاتهم.

إعداد الوحدة المرجع

سبق أن عرفنا أن الوحدة المرجع تزود المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.

والوحدة المرجع يمكن أن يعدها متخصص، أو فريق من المتخصصين يضم التربوى، والمختص فى المجال الذى تتناوله الوحدة، أو قد يعدها فريق من المعلمين فى ورشة عمل.

عناصر الوحدة المرجع

توجد أنماط ونماذج متعددة لتنظيم الوحدة المرجع، ومن ثم قد تختلف محتويات الوحدة، أوعناصرها التى يمكن أن تضمها الوحدة المرجع.

١ - نظرة عاملة شاملة Overview :

وتشمل تقديمًا عاما للوحدة، وتحدد نطاقها، وما تركز عليه، وفرص التعلم التى يمكن أن توفرها الدراسة فيها، والعمل بها، وكذلك أهمية الوحدة، ودلالتها بالنسبة للتلاميذ، والمجتمع، ومكان الوحدة فى مجال المعرفة الذى تنتمى إليه.

٢ - أهداف الوحدة Objectives :

ينبغى ألا تكون هذه الأهداف عامة تتعلق بالتربية فى مرحلة تعليمية، أو بمجال معرفى، ولكنها تكون أهدافًا خاصة بالوحدة ذاتها.

كذلك فإن هذه الأهداف لا ينبغى أن تقتصر على قلة ضئيلة غامضة مبهمة، لا تساعد فى توجيه العمل بالوحدة، ولا تكون من الكثرة بحيث تصل إلى تفاصيل دقيقة، ويكون فيها تكرار لما يأتى فى عنصر آخر من عناصر الوحدة، خاصة المحتوى.

٣ - المحتوى Content :

وقد يعرض المحتوى فى صورة سلسلة من المشكلات المتدرجة تسهم فى بناء الوحدة، وهذا يشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات، خاصة اذا صيغت المشكلات صياغة جيدة، وأخذ تسلسل المشكلات فى الاعتبار تركيب الميدان المعرفى الذى تنتمى اليه الوحدة..

وكذلك ينبغى أن يضم عرض هذا العنصر من عناصر الوحدة، المفاهيم الرئيسة التى ينبغى تنميتها من خلالها.

٤ - نشاطات التعليم والتعلم:

النشاطات المقترحة للتعليم والتعلم عنصر مهم من عناصر الوحدة المرجع، وينبغى أن تكون كثيرة ومتنوعة، فتكون منها أنشطة استكشافية، وأخرى للحصول على معلومات وثالثة تعبيرية ورابعة للتقويم وهكذا.

كذلك ينبغى أن يكون هناك توازن بين الأنشطة.

فبالنسبة لنشاطات الحصول على المعلومات ينبغى أن تشمل أنماطا متعددة مثل القراءة، والمقابلات، والرحلات، والتجريب، والملاحظة، والمناقشة، ومشاهدة الأفلام، والتليفزيون، وحل المشكلات.

والنشاطات التعبيرية يوازن فيها بين الشفوى والتحريرى، كما يمكن أن تضمن الدراما والحركات التعبيرية، والبناء والتشييد، والفنون المختلفة..

كما يراعى تشجيع الابتكار فى هذه النشاطات.

٥ - نشاطات ختامية Culminating or Concluding Activites :

وتكون هذه النشاطات لابراز ما تمت دراسته فى الوحدة، والقاء الأضواء عليه، وجذب الانتباه اليه، ومراجعة ما تم انجازه، وتلخيصه، ولختام العمل بالوحدة فى الفصل، ولبيان فرص وامكانات لمزيد من الدراسة والبحث فى بعض جوانب الوحدة.

٦ - التقويم Evaluation :

فتذكر أساليب لتقويم نتائج العمل، والتعلم، بالوحدة ويمكن أن يتخلل هذا نشاطات التعليم والتعلم، أو يمكن أن تكون فى جزء خاص بالوحدة، كعنصر مستقل.

وتكون الأساليب المقترحة متنوعة لتقابل الأهداف المتعددة للوحدة، وقد تشمل الاختبارات بأنواعها، وتحليل أعمال التلاميذ، وملاحظة سلوكهم، والمناقشة، وكتابة التقارير سواء منها التى تبين مدى التقدم فى العمل بالوحدة، أو بعد انتهاء العمل، والمعارض، والتعرف على اتجاهات الدارسين بالوسائل المناسبة.

٧ - الوسائل التعليمية Instructional Materials :

ويضم هذا العنصر من عناصر الوحدة المرجع قوائم بالمواد والأدوات والأجهزة والكتب والمقالات والكتب المساعدة والمطبوعات والأفلام الثابتة والمتحركة، والتسجيلات والأماكن التى يمكن زيارتها، والأشخاص الذين يمكن الرجوع اليهم..

كذلك تذكر المصادر التى يمكن الحصول على هذه الوسائل منها، وكل معلومات تساعد على ذلك..

كذلك يمكن أن أن تذكر المراجع التى يمكن للمعلم الرجوع اليها عند التخطيط للوحدة، أو أثناء العمل بها.

المعلم والتلاميذ يخططون للوحدة ويعملون بها

عرفنا مما سبق أن الوحدة المرجع تخطط لكى تستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة... وأنها أشبه بملف يحوى مواد وأفكارا واقتراحات يمكن أن يرجع اليه المعلم عند اعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ...

والآن كيف يخطط المعلم مع تلاميذه هو لوحدة، وكيف يعملون فيها معا، وحدة تناسبهم هم، وتتفق مع ظروفهم واحتياجاتهم.

أولا: المعلم يستعد:

قبل أن يبدأ المعلم العمل مع تلاميذه فى وحدة ينبغى أن يستعد هو أولا لذلك، فيتعرف جيدا على الوحدة، من خلال وحدة مرجع، ويرجع إلى المصادر المختلفة خاصة تلك التى توصى بها الوحدة المرجع، وقد يقوم بزيارات، أو يجرى استشارات... حتى تتكون لديه خلفية مناسبة عن محتوى الوحدة وجوانبها المختلفة. وأهم المفاهيم التى يحويها..

كذلك ينبغى أن يستكشف اهتمامات تلاميذه التى لها صلة بالوحدة، ويفكر فى بعض وسائل الربط بين بين هذه الاهتمامات ومحتوى الوحدة، وفى أنواع النشاطات والمواد التى سيستخدمها مع تلاميذه أثناء العمل بها..

وينتقل تفكيره بعد هذا إلى التخطيط لخطط أسبوعية، وخطط يومية للعمل مع تلاميذه فى الوحدة، هذه الخطط ينبغى أن تكون مرنة جدا تسمح بالكثير من مشاركة التلاميذ فى كل مراحل العمل بالوحدة.

هذه الوحدة التى يخطط لاستخدامها مع مجموعة معينة من التلاميذ يمكن اعتبارها وحدة تعليمية بالمقارنة بالوحدة المرجع التى تعد كما قلنا لاستخدامها مع أى مجموعة من التلاميذ فى نفس المرحلة العمرية والمستوى الدراسى.

بعض ما يمكن أن يقوم به المعلم استعدادا للعمل بالوحدة:

١ - التعرف على الكتب والمواد التعليمية الأخرى التى يمكن الرجوع اليها، أو استخدامها فى الوحدة فى مكتبة المدرسة أو المكتبات الأخرى.

٢ - اختيار المواد التعليمية الملائمة لمستوى نضج التلاميذ كمجموعة، أو لأفراد معينين منها.

٣ - تخطيط محتوى الوحدة تخطيطا عاما مناسبا:

٤ - الحصول على المواد التى توزع مجانا من مصادر مختلفة مثل مكاتب السياحة، والقنصليات ومكاتب الارشاد الصحى، والارشاد الزراعى، والمصانع،

ومديريات التربية والتعلم والمحافظات..

٥ - التفكير فى مداخل مناسبة لتقديم الوحدة للتلاميذ، واثارة حماسهم، ودفعهم لبذل أقصى الجهد.

ثانيا : المعلم «يعد المسرح» للعمل بالوحدة

: Setting the Stage for Work in the Unit

ويحتاج هذا من المعلم إلى ابتكار وفطنه..

فقد يعيد ترتيب غرفة الدراسة، ويجهزها تجهيزا خاصا يثير اهتمام التلاميذ، ويجعلهم يحسون بأنهم سيقدمون على دراسة وحدة جديدة.. فقد يعلق صورا أو مصورات أو خرائط، أو اعلانات سياحية تتعلق بالوحدة على اللوحات فى الغرفة، وقد يقوم المعلم بهذا وحده، أو بمساعدة عدد من التلاميذ أو قد يعرض بعض أشياء أو عينات أو نماذج، وعندما يدخل التلاميذ الغرفة بعد هذا التغيير يثير هذا اهتمامهم، وتساؤلاتهم وبالتوجيه المناسب من المعلم يصبح لديهم الدافع، والرغبة، فى دراسة الوحدة الجديدة.

وقد يلجأ المعلم إلى أسلوب آخر فيبدأ مع تلاميذه والغرفة خالية من أى شيء يتعلق بالوحدة ويخصص جزءا من الوقت قد يستغرق عدة أيام ليقوم هو وتلاميذه بجمع المعروضات لاعداد المسرح (الغرفة) للعمل بالوحدة، وقد تكون فى الخبرة التى يكتسبها التلاميذ من رؤيتهم للغرفة خالية من المعروضات التى تتعلق بالوحدة، ثم رؤيتهم لها، وقد ساهموا فى اعدادها وترتيبها وتنظيمها نوعا من الشعور بالانجاز يدفعهم لمزيد من الانجاز والتعلم.

ثالثا : التخطيط للوحدة **: Planning for the Unit**

يتم هذا التخطيط بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه، وعادة ما يقود المعلم المناقشات اللازمة لهذا التخطيط، ومن أمثلة الأسئلة التى تثار فى هذه المرحلة :

ماذا تبغى المجموعة من العمل بالوحدة؟ (الأهداف والمحتوى)

ما هى بعض الأشياء التى يمكن القيام بها؟ (نشاطات التعلم).

كيف يمكن الحصول على معلومات تلزم للوحدة؟ وما المصادر التى يمكن الرجوع اليها؟.

كيف ستقوم المجموعة انجازاتها فى الوحدة؟ (التقويم).

وخلال هذه المناقشات يساعد المعلم تلاميذه على تنظيم أفكارهم، وقد يقدم هو أفكارا كعضو فى الجماعة ولكن اذا أغفل التلاميذ جانبا مهما، أو لم يدركوا امكانات التعامل مع المحتوى، فانه يقوم بدور أساسى فى تعويض هذا النقص.

رابعا: الأنشطة الاستهلالية Initiating Activities :

وهى الأنشطة اللازمة للتجهيز للعمل بالوحدة، وبدء العمل بها، وتشمل:

١ - جمع مطبوعات وأشياء:

وقد يكون هذا من المكتبات، أو من المنازل والمصادر المختلفة فى البيئة والمجتمع أو تحدد أسماؤها، وتسجل فى قوائم، ومعها أرقامها فى المكتبات ليسهل الرجوع اليها وربما تذكر الصفحات المتعلقة بالوحدة، ويشمل هذا الكتب المساعدة، والخرائط والملصقات: والتسجيلات، والعينات، والشرائح والأفلام..

٢ - الوسائل التعليمية:

يتعلم الأطفال بصورة أكثر فعالية اذا قدمت لهم المادة التعليمية فى صورة ملموسة أولا، ويؤخر التجريد إلى مرحلة تالية... فالأشياء الحقيقية والخبرات المباشرة (غير المعقدة) تأتى أولا، وتليها المصورات بأنواعها بما فى هذا الصور الضوئية، والرسوم الايضاحية، والشرائح والأفلام، ثم الخرائط، حتى اذا وصلوا إلى مرحلة يكونون قد تعلموا فيها الكثير عن موضوع ما يمكنهم أن ينتقلوا إلى التعلم اللفظى والقراءة..

٣ - اجراء المقابلات :

قد يكون من المفيد فى بدايات العمل ببعض الوحدات اجراء مقابلات مع أشخاص للحصول منهم على معلومات مثل مسئول فى المجتمع، أو متخصص فى ناحية ما، أو شخص له خبرة ودراية، وقد يشمل هذا مسئولا فى مجلس محلى، أو بستانيا، أو مربيا للنحل، أو هاويا للاسلكى، أو معلما أو طبيبا أو مهندسا، أو رجل اطفاء حسب طبيعة الوحدة.

وينبغى أن توضع لهذه المقابلات خطة جيدة، فتحدد الأسئلة المطلوب توجيهها كما يعرف المعلم الشخص الذى يقابل بمستوى تلاميذه، وبالوحدة التى يدرسونها حتى تكون اجاباته لهم فى مستواهم، وتركز على ما يهمهم.

٤ - القيام برحلات استكشافية :

وتكون هذه الرحلات الى أماكن داخل المدرسة، أو فى المنطقة المحيطة بها لرؤية أشياء حقيقية واقعية، أو زيارة أماكن أو مشاهدة عمليات، وقد تكون هذه الرحلات قصيرة بالنسبة للأطفال الصغار، وأطول لمن هم أكبر..

خامسا : تنمية التعلم فى الوحدة Developing the Unit :

بعد التخطيط للوحدة، والقيام ببعض الأنشطة الاستهلاكية التى تشير إلى بعض امكانات العمل بالوحدة، يصبح التلاميذ مستعدين للتعمق أكثر فى الوحدة، ويقومون بنشاطات لهذا الغرض، بعضها للحصول على المعرفة والمعلومات، وبعضها نشاطات تعبيرية للتعبير عما يتم تعلمه..

١ - نشاطات الحصول على المعلومات Informational Activities :

ويكون هذا من خلال قراءة الكتب، أو الرجوع إلى دوائر المعارف التى تكون فى مستوى التلاميذ، أو مشاهدة أفلام، أو تفحص الصور، أو الخرائط، أو الاستماع إلى المعلم والأشخاص الآخرين، أو اجراء التجارب، أو من خلال المشاهدة فى الرحلات والزيارات، أو كتابة خطابات للاستفسار عن موضوع ما.

ويحتاج التلاميذ إلى توجيه وارشاد جيدين فى هذه المرحلة، ودور المعلم فى هذا مهم، وقد يستعان فى هذا بقائمة للمشكلات والمسائل والموضوعات اللازمة للتقدم فى دراسة الوحدة.

وقد يكون من المرغوب فيه أن يعمل التلاميذ فى مجموعات صغيرة، أو فى لجان، قد تشكل وفق **الاهتمامات**، كأن يشكل التلاميذ المهتمون بدراسة جانب من الوحدة مجموعة تقوم بذلك، أو تشكل وفق **القدرات** وقد تكون قدرات متجانسة كأن تكون قدرات قرائية أو دراسية متقاربة، أو تكون قدرات مختلفة متكاملة، فشخص يجيد شيئا وآخر يجيد شيئا أخر وهكذا يكونون مجموعات تتعاون وتتساند وتكمل بعضها بعضا.

ويراعى أنه فى حالة عمل التلاميذ فى مجموعات أن يحفظ سجل لكل تلميذ على حدة تتضح فيه انجازاته، وتقدمه فى التعلم.

٢ - النشاطات التعبيرية Expressional Activities :

كلما توصل التلاميذ إلى إجابات عن أسئلة الوحدة، وحلول لمشكلاتها، ومعلومات عن موضوعاتها، يأخذون فى تبادل المعلومات عن هذه الإجابات والحلول ويتطلب هذا التعبير عنها شفويا أو كتابيا، أو بصورة فنية..

وقد تتم النشاطات التعبيرية جنبا إلى جنب مع نشاطات الحصول على المعرفة أى أن النشاطات التعبيرية تستمر طوال العمل بالوحدة.

ومن المفيد توجيه التلاميذ إلى الانتظار حتى يتم جمع المعلومات الممكنة عن السؤال أو المشكلة أو الموضوع قبل أن يبدأوا فى التعبير عنه بالكتابة أو الرسم أو الصورة أو المسرحية..

وحبذا أن يكون هناك توازن جيد بين التعبير الشفوى، والتعبير التحريرى، وبين كتابة التقارير، والتعبير الدرامى.

سادسا : النشاطات الختامية Culminating or Concluding Activites :

بعد تحقيق معظم أهداف التعلم فى الوحدة، وبعد أن يشعر المعلم وتلاميذه أنه ينبغى الانتهاء من العمل بالوحدة، فانهم قد يجدون من الملائم القيام ببعض الأنشطة الختامية، ومعظم هذه النشاطات ذات طبيعة تلخيصية، وتقويمية..

فقد ينظم برنامج، أو معرض، لعرض أهم انتاج التلاميذ فى الوحدة، من تقارير ومنتجات مختلفة، وما جمعوه من أشياء وعينات، وما التقطوه من صور.

سابعا : نشاطات لاستمرار التعلم Continuing Activities :

قد يستمر اهتمام بعض التلاميذ بالوحدة أو بجانب منها بعد انتهاء العمل بها فى الفصل، ولهذا ينبغى تشجيعهم إلى الحد المعقول بهذا، سواء عن طريق القراءة أو جمع الأشياء، أو صنعها، أو التراسل، على ألا يعطلهم هذا عن المشاركة فى الدراسة فى وحدات أو موضوعات جديدة.

ثامنا : التقويم فى الوحدة Evaluation :

التقويم عملية تستمر خلال مراحل العمل المختلفة فى الوحدة، ويأخذ فى اعتباره أهداف الوحدة، ومحتواها... ويكون التقويم يوميا وأسبوعيا، ويشمل هذا تقويم ما يتم انجازه وتقويم التلاميذ كمجموعة، وكأفراد، ويساعد هذا فى التخطيط للعمل بالمراحل التالية.

كما يكون هناك تقويم عند انتهاء العمل بالوحدة..

وقد يكون التقويم من جانب المعلم لتلاميذه، كما يشجع التلاميذ على تقويم أنفسهم.

استخدام الوحدات فى المدارس المصرية

يذكر الدمرداش سرحان ومنير كامل[٦٣] أن التفكير فى تنظيم منهج المدرسة الابتدائية فى صورة وحدات بدأ عام ١٩٥٥، وقد تم اعداد مراجع لوحدات منها.

- مدرستى، أسرتى، الطيور والحيوانات للصف الأول الابتدائى.
- أشخاص نحتاج اليهم، بلدى، أنا نظيف، حول مدرستى للصف الثانى الابتدائى.
- السوق، الطيور، وسائل النقل، كيف اتصل بالناس، الحياة فى الريف الشتاء والصيف للصف الثالث الابتدائى.
- الألبان، الخدمات التى تقدمها لنا مدينة القاهرة، الصناعات المحلية، حكومتى للصف الرابع الابتدائى.
- الزراعة، مسئولياتنا المدنية، مسئولياتنا الاقتصادية، قناة السويس للصف الخامس الابتدائى.

وتم تجريب كثير من هذه الوحدات فى الفترة من عام ١٩٥٦ حتى ١٩٦٢، أجريت بحوث لتحديد أثر استخدام هذه المراجع على تحسين نتائج عملية التعلم ومن هذه البحوث ما اجراه الدمرداش سرحان وزملاؤه[٦٤]. وظهر منه تفوق المجموعة التى استخدمت مرجع وحدة التغذية على المجموعة الضابطة بالنسبة للمعلومات والاتجاه العلمى.

---

(٦٣) الدمرداش سرحان منير كامل، المناهج، الطبعة الثالثة (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٢)، ص ص ٣٠٦ - ٣٠٧.

(٦٤) الدمرداش سرحان، منير كامل، رشدى فام، فتحى الديب. أثر ستخدام مرجع وحدة على معلومات التلاميذ واتجاههم العلمى، (القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٧) آلة ناسخة.

الفصل الثامن

نشاطات التعليم والتعلم

Teaching and Learning Activies

تحتل نشاطات التعليم والتعلم مكان القلب من المنهج، لأن لها تأثيرا كبيرا فى تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تغيير سلوكه، أو بعبارة أخرى «تربيته» ونشاطات التعليم والتعلم وليس المحتوى بذاته، هى الوسيلة لتحقيق أهداف التعلم.

وإذا كانت الأهداف تجيب عن التساؤل : لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال : ماذا نعلم؟ فإن نشاطات التعليم والتعلم هى التى تجيب عن السؤال : كيف نعلم ونتعلم؟

والأهداف الجيدة، والمحتوى الجيد، لا تعنى الكثير إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة.

ويسيطر عدد قليل من نشاطات التعليم والتعلم، بالعرف أو بالتقليد، على التعليم بالمدارس، وذلك أنها ارتبطت بمنهج المواد الدراسية الذى مازال سائدا فى المدارس. وتتمثل هذه النشاطات من جانب المعلم فى تلك التى تعتمد على اللغة، والتى تستخدم الشرح والتوضيح أما التلاميذ فعليهم الاستماع، والقراءة، والتسميع، أو الإجابة عن أسئلة المعلمين. وقد سمى هذا الأسلوب أسلوب (الإلقاء - الحفظ - التسميع).

هذه الأنشطة مفيدة فى التعلم، وقد استخدمت وستظل تستخدم فى التعليم والتعلم ولكن الاعتراض على الاعتماد الكلى عليها، فهى ليست إلا أنشطة قليلة من عشرات يمكن أن تستخدم، وينبغى أن يكون مخطط المنهج، والمعلم، وكل مشارك فى العملية التعليمية على بينة منها ومعرفة بها.

كما أن هذه الأنشطة الثلاثة تركز على استيعاب المعلومات، وهذا وحده أثره ضعيف على السلوك، أما لو وجد المتعلم فى المعلومات معنى، فإنه يضمها الى خبراته، بحيث تساعد فى إعادة تشكيل هذه الخبرات وتسهم فى تغيير سلوكه.

ويمكن تعريف نشاط التعليم والتعلم، بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، أو يقوم به زائر أو متخصص، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية، والنمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة[1].

وهذا التعريف الواسع الشامل يتسع لنشاطات فردية، وجماعية، ولنشاطات لفظية وأخرى لا تعتمد على اللغة وحدها، ولنشاطات كسب معلومات، أو لتنمية طرق وأساليب تفكير، أو لتنمية مهارات، أو لتحقيق أهداف وجدانية.

واتساع مفهوم النشاط التعليمى، وتعدد أنواع هذه النشاطات يجعل الاختيار السليم ضرورة، ومحور هذا الاختيار ان يخدم النشاط هدفا أو أكثر من أهداف المنهج أو الموضوع، أو الوحدة، وإحدى طرق التأكد من هذا أن تسجل الأهداف، ثم تسجل النشاطات الممكنة أو المقترحة، ويوصل كل نشاط بالهدف الذى يخدمه، فإن ظهر أن نشاطا ما لا يخدم هدفا منها، فلا مكان لهذا النشاط فى هذا الموقف التعليمى.

تصنيفات أنشطة التعليم والتعلم

صنفت أنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعا للغرض، أو المعيار الذى يتم من أجله التصنيف، وسنذكر فيما يلى بعض هذه التصنيفات :

---

(١) إبراهيم بسيونى عميرة، وفتحى الديب، تدريس العلوم والتربية العلمية (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٩)، ص ١٩٤.

أولا : التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده :

ولعل من أشهر هذه التصنيفات تصنيف إدجارديل Edgar Dale[٢] والذى يمثله مخروط الخبرة Cone of Experience (شكل ٨ - ١) والذى توجد فيه النشاطات القريبة من الواقع والتى تشكل جزءا منه قرب قاعدة المخروط، وباتجاهنا الى قمة المخروط فإن النشاطات، والخبرات، التى يكتسبها المتعلمون من خلالها تزداد تجريدا.

وقد قسم المخروط إلى أحد عشر مستوى تبدأ من قاعدة المخروط بالخبرات المباشرة الهادفة حيث يختلط التلميذ بالواقع اختلاطا مباشرا، فيرى ويزرع ويصنع، ويتوجه فى رحلات تعليمية الى المواقع المختلفة، أما المستوى التالى فيضم الخبرات المعدلة contrived experiences حيث تحاكى الطبيعة بنماذج ثابتة أو متحركة، والمستوى الثالث هو مستوى الخبرات الدرامية، أو الممثلة، وتتوالى النشاطات متزايدة فى التجريد، حتى نصل إلى أكثرها تجريدا وهى الرموز اللفظية متمثلة فى اللغة منطوقة أو مكتوبة.

ثانيا : التصنيف على أساس المكان الذى تتم فيه النشاطات :

فقد تتم النشاطات داخل الفصل أو خارجه.

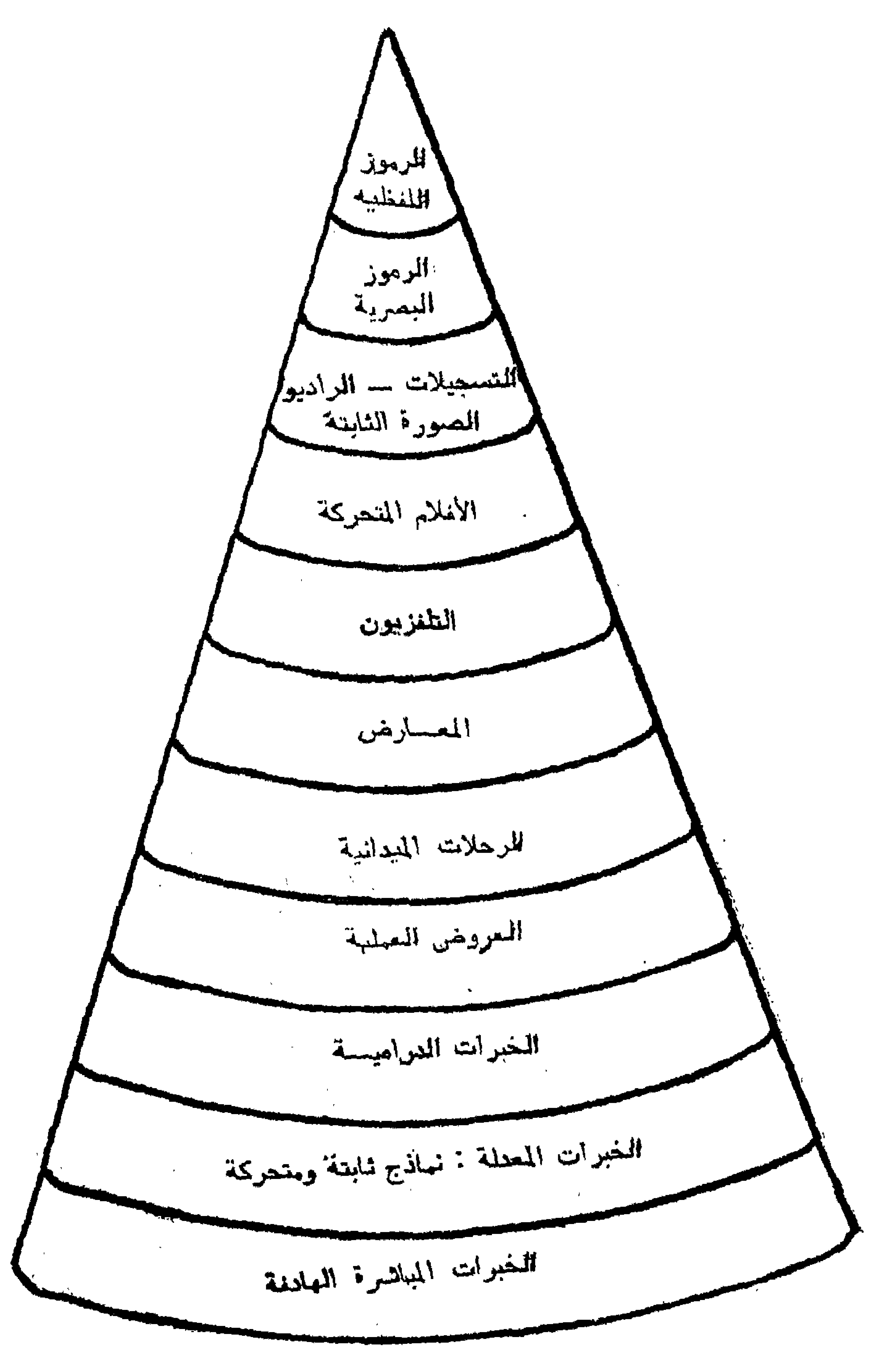
(أ) نشاطات منظمة داخل الفصل :

وتشمل المحاضرة، والعرض النظرى، والمناقشة، والأسئلة والأجوبة، والمشاهدة والاستماع، وحل المشكلات، والاستقصاء والتنقيب، والكشف ؛ والتجريب وتمثيل الأدوار، ومحاكاة الواقع.

(ب) نشاطات حرة خارج الفصل :

اللعب، التمثيل، برنامج النشاط المدرسى، التعلم المستقل، النشاطات المجتمعية.

(٢) Edgar Dale, **Audio-visual Methods in Teaching**, rev. ed. (New York: The Dryden Press, 1954). p. 42



شكل (٨ ـ ١) مخروط الخبرة

ثالثا : التصنيف على أساس حجم المشاركين فى النشاط :

فقد يشترك فى النشاط مجموعة كبيرة، أو صغيرة، أو يقوم به فرد واحد[٣].

(أ) نشاطات تشترك فيها مجموعات كبيرة :

وتشمل : مناقشات يشترك فيها الفصل بأكمله.
الاستماع لشرح المعلم.
مشاهدة فيلم.
مشاهد عرض عملى.

(ب) نشاطات تشترك فيها مجموعات صغيرة :

وتشمل : مجموعات عمل للتخطيط لوحدة دراسية.
الاشتراك فى مشروع أو فى جانب منه.
زيارة مصنع.
جمع مواد إخبارية، أو مقالات من صحف ومجلات.
إعداد مجلة حائط.
استفتاء بعض الناس فى مشكلة أو موضوع.
تقويم العمل فى وحدة أو عمل.

(ج) نشاطات يقوم بها فرد واحد :

ومنها : اجراء بحث مستقل سواء اعتمد على استخدام المكتبة أو التجريب العملى.
صنع نموذج لشىء ما.
تسجيل بعض النشاطات بالصوت، أو بالصورة، أو بالكلمة.
تأليف قصة أو قرض شعر.
إعداد خطة زمنية، أو إعداد ميزانية لعمل ما.

---

(٣) Albert I. Oliver, **Curriculum Improvement, 2nd** ed., (New York: Harper and Row, c1977), p. 281.

رابعا : التصنيف على أساس الحواس التى تستخدم فى النشاط :

وعلى هذا الأساس تقسم النشاطات الى :

(أ) نشاطات سمعية Auditory :

الاستماع إلى تسجيل موسيقى، أو درامى من تسجيل أو راديو.. الاستماع الى تقارير أعدها آخرون.

(ب) نشاطات بصرية Visual :

مشاهدة عرض لصور شفافة أو فيلم ثابت.

زيارة معرض فنى أو صناعى، أو زراعى، أو علمى، أو تاريخى.

(ج) نشاط صوتى Vocal :

غناء أو إنشاد.

خطابة.

إلقاء شعر.

الاشتراك فى مناظرة أو ندوة.

(د) نشاط حركى Kinesthetic :

تشكيل الصلصال.

إجراء تجارب.

الاشتراك فى ألعاب، أو تمارين أو مباريات حركية.

خامسا : التصنيف على أساس الأهداف :

فالنشاطات تختلف من حيث الأهداف التى تخدمها، أو تسعى لتحقيقها، وتصنف النشاطات على هذا الأساس إلى :

(أ) نشاطات للحصول على المعلومات :

ومنها : قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة.
الرجوع إلى المصادر الأولية والوثائق الأصلية.
الاستماع إلى محاضرات أو ندوات أو حضور مؤتمرات.
مقابلات شخصية مع مصادر المعلومات.
الكتابة إلى أشخاص، أو مراكز معلومات.
الحصول على معلومات عن طريق الملاحظة الدقيقة المنظمة.

(ب) نشاطات لتنمية المهارات العملية :

ومنها : التدريب على الطباعة بالآلة الكاتبة.
التدريب على نماذج للآلات.
التدريب على أداء عمل ما، تحت اشراف وتوجيه.
صنع نماذج مصغرة أو مكبرة أو بالحجم الطبيعي لأشياء.
إعداد أشكال أو رسوم أو مصورات.
التدرب على المهارات اللازمة للألعاب.

(ج) نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية :

ومنها : قراءة شعر أو قصة أو صور أدبية أخرى للمتعة.
زيارة معرض للفنون.
المساهمة فى عمل درامى.
الاشتراك فى فريق موسيقى، أو مسرحية.

(د) تكوين مفاهيم أو تعميمات :

منها : استخدام الاستقراء للتوصل إلى قواعد أو مبادئ.
مشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات النظرية فى الحياة.
تكوين فكرة عن الحياة فى دول أو شعوب أخرى عن طريق

القراءة أو مشاهدة أفلام أو فحص صور أو الاستماع الى محاضرات أو فحص كتيبات أو نشرات تصدرها المكاتب الثقافية والاعلامية.

سادسا : نشاطات التعلم كأفعال أو عمليات :

يذكر هويلر Wheeler[٤] أن موسمان Mossman صاغ نشاطات التعليم والتعلم في صورة أفعال أو عمليات يقوم بها المتعلم كما يلي :

١ - يستكشف، يجرب، يستقصي، يبحث، يتأمل، ينتقد، يحكم على، يفحص، يتساءل، يبرهن على، يدرس.
٢ - يعدل، يبتكر، يقترح، يشيد، يتخيل، يخطط، ينظم، يفكر، يبدأ في.
٣ - يقترح، يتعاون، يساعد، يناقش، يرفض، يقدم تقريرا، يشترك في.
٤ - يحكم على، يقوم، يستنتج، يلخص، يصيغ.
٥ - يستمتع بـ . . ، يتقبل، يتأثر بـ . . يعتمد على، يستمع إلى.
٦ - يسجل، يرسم، يكتب، يعبر عن، يرسم بالزيت، ينحت.
٧ - يلعب، يغني.
٨ - يكرر، يتدرب، يتمرن.
٩ - يطبع، يتبع التعليمات، يتصرف وفق.
١٠ - يملي، يضبط، ينظم.

اختيار نشاطات التعليم والتعلم

رأينا فيما سبق التعدد الكبير، والتنوع الواسع لنشاطات التعليم والتعلم، الأمر الذي يدعو إلى وضع قواعد، أو مبادئ، أو معايير، للاختيار من بينها، و من ذلك ما يلي :

---

(٤) D.K. Wheeler, **Curriculum Process** (London: Hodder and Stoughton, 1979), p. 139, citing L. C. Mossman, **The Activity Concept** (New York: The Macmillan Co., 1938), pp. 54-55.

أولا : معايير بيرتون Burton :(*)

يرى بيرتون أنه عند اقتراح نشاط ما، فإنه لا يقبل إلا إذا توفر فيه ما يلى :

١ - أن يرى المتعلمون أنه يمكن استخدامه لتحقيق أغراضهم.
٢ - أن يرى المعلم أنه يمكن أن يؤدى إلى غايات مرغوب فيها.
٣ - مناسبته لمستوى نضج التلاميذ، وإن كان فيه بعض التحدى لقدراتهم ولكن يمكنهم القيام به، ويقودهم إلى تعلم جديد، أو يتيح الفرص لهم لتطبيق بعض ما سبق أن تعلموه.
٤ - يمكن تنفيذه فى حدود إمكانات المدرسة والمجتمع.
٥ - ان يحقق مع الأنشطة الأخرى التنوع ليسهم فى النمو المتوازن للمتعلم.
٦ - أن يسهم فى مقابلة الفروق الفردية فى الجماعة.

ثانيا : معايير زايس Zais :(٦)

يرى زايس أن يتم الاختبار من بين نشاطات التعلم فى ضوء أهداف المنهج وأساسياته ومحتواه، وخبرات المتعلمين.

١ - أهداف المنهج :

فأنشطة التعليم والتعلم ينبغى أن تساهم فى تحقيق هذه الأهداف، فإذا كان من بينها ما يدعو إلى تنمية مهارات التلاميذ فى حل المشكلات، فينبغى أن توفر النشاطات الفرص لذلك، وإذا كان من بينها ما يدعو إلى تنمية مهارات العمل الديمقراطى، فينبغى توفير المناخ لذلك، وتهيئة الفرص لاتخاذ القرارات بأسلوب ديمقراطى.

(*) Wheeler, op. cit., p. 140, citing W. H. Burton, **The Guidance of Lerrning Activities,** 3rd ed. (New York: Aplleton Century-Crofts, 1962), p. 364.

(٦) Zais, op. cit., pp. 355-364.

وحبذا أن يخدم النشاط أكثر من هدف، فمشروع جماعى لحل بعض المشكلات الصحية قد يسهم فى :

(أ) تنمية مهارات حل المشكلات، مثل تحديد المشكلة، وصياغتها صياغة دقيقة، وفرض الفروض، وجمع البيانات وتفسيرها، وإدراك العلاقات، والتوصل إلى تعميات واختبار الفروض، واستخلاص النتائج.

(ب) تنمية مهارات العمل الجماعى وإتقان العمليات الفردية اللازمة له، مثل الحساسية الاجتماعية والتدريب على اجراءات التخطيط التعاونى، وتقسيم العمل، وتكامل الجهد، واتخاذ القرارات بأسلوب ديمقراطى.

(جـ) تنمية اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو التعاون، وتقبل الآخرين، والأخذ والعطاء والأساليب الديمقراطية.

وكل هذه النتائج يمكن التوصل إليها من خلال العمل، بالمشروع، بالإضافة إلى ما يكسبونه من معرفة أثناء التعامل مع المحتوى.

٢ - الالتزام بالأساسيات التى يقوم عليها المنهج :

بمعنى أن النشاط ينبغى أن يعمل على :

(أ) تكوين وجهة نظر للمتعلم غير مشوهة عن المجتمع الذى يعيش فيه، والثقافة التى يحيا فيها.

(ب) مساعدة المتعلم على نقد أحوال المجتمع نقدا منطقيا بناءً، دون أن ينعزل عن المجتمع، أو يشعر بالغربة عنه.

(جـ) مساعدة المتعلم على تفهم ظروف الحياة من حوله، ودوره فى هذه الحياة.

(د) توسيع مدارك المتعلم.

(هـ) زيادة نضج المتعلم، واكسابه المزيد من الخبرات.

(و) تقبل المتعلم للتغيير، ومساعدته على التعامل معه.

٣ - المحتوى :

فكل نشاط له محتوى، سواء كان قـراءة، أو حـل مشـكلة، أو رحلـة تعليمية، فهل محتوى هذا النشاط له قيمة، أم أنـه لا يسـتأهل بـذل الـوقت والجهد والتكلفة التى يتطلبها النشاط.

٤ - خبرات المتعلمين :

فالنشاطات ينبغى أن يدرك له المتعلم معـنى، ويسـاعد هـذا أن يـكون فى نطاق خبرته بكل معانيها التى تشمل :

(أ) الخبرة كقدرة Experience as Ability :

والغالب أن تكون مغالاة من جانب مخـطط المنهـج فى تقـديره لقـدرات المتعلمين أكثر من تقديره لها بما هو أقل من مستواها.

(ب) الخبرة كثقافة Experience as Culture :

فالنشاطات ينبغى أن تبدأ من الخبرة الثقافية الحالية للمتعلم، وتنتقل به إلى خبرات جديدة، وكلما كانت الخبرات الثقافية للمتعلمين متنـافرة، كانـت هنـاك حاجة إلى ايجاد معابر بين هذه الخبرات.

(جـ) الخبرة كاهتمام Experience as Interest :

فاهتمامات المتعلمين هى على الأرجح نتـاج خـبراتهم، وهنـاك اتفـاق على اعتبار الاهتمامات كأحد معايير اختيار نشاطات التعلم، والاقتصـار على القـراءة، والكتابة والاستماع إلى الشرح النظرى، واللجوء إلى المنـاقشة فى بعض الأحيـان، دون الاستفادة من اهتمامات المتعلم، أدت إلى القيـام بهـذه النشـاطات بـأسلوب آلى، وإلى الارتفاع بمستويات الملل، بل وفى بعض الحالات إلى الشغب، فالربط بين نشاطات التعلم واهتمامات المتعلمين مفيد تربويا ونفسيا، ولكن المشـكلة هـى

فى كيفية جعل هذه الاهتمامات تعين على اختيار أفضل النشاطات لتحقيق النتائج التربوية المرجوة.

والانتباه أحد ضرورات التعلم، ويساعد على هذا استغلال اهتمامات المتعلم استغلالا مباشرا أو غير مباشر، ولا يعنى هذا الجرى وراء «شطحات» المتعلم أو اهتماماته العابرة.

ويراعى أن الاهتمامات قد تستغل كمعبر بين الوضع الحالى للمتعلم والوضع المستقبلى الذى نحاول الوصول إليه.

وعلى هذا فينبغى أن يثير النشاط اهتمام المتعلم، فإذا لم يفعل ذلك، فينبغى أن تكون هناك نشاطات متوسطة يهتم بها المتعلم حاليا، وتوصله إلى الاهتمام بالنشاطات الأبعد مدى، التى تحقق الأهداف المرجوة.

وخلاصة القول أن اهتمامات المتعلمين ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تصميم واختيار خبرات التعلم، ولكن ينبغى الحذر من المغالاة فى الاعتماد عليها، حتى لا تصبح هى فقط كل محددات النشاط لتحقيق أهداف المنهج.

معايير هويلر Wheeler :

يرى هويلر أن هناك عدة معايير تساعد فى اختيار نشاطات التعلم منها: الصدق، والشمول، والتنوع، والملاءمة، والنمط، والارتباط الوثيق بالظروف الكائنة[٧].

١ - الصدق Validity :

ويعنى أن يكون النشاط مرتبطا ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية، ويساعد على تغيير السلوك فى اتجاه الأهداف المرغوبة، مع مراعاة أن معرفة الشىء لا تعنى بالضرورة القدرة على فعله، وتحدد درجة صدق النشاط بمقدار ما يحققه فعلا من تغيير فى السلوك الذى يرتبط بالهدف الذى يدعى أن النشاط يحققه.

---

(٧) Wheeler, op. cit., pp. 147-177

٢ - الشمول Comprehensiveness :

وهو أيضا النطاق Scope، فكل أهداف المنهج ينبغي أن تكون هناك نشاطات تعمل على تحقيقها، فأهداف بدون نشاطات لتحقيقها، لن تؤدى إلى تغيير فى السلوك، وكثيرًا ما نجد قائمة طويلة من الأهداف، ولكن نجد أن نشاطات التعلم تقتصر على جانب منها، وغالبا ما يكون هو الجانب المعرفى وحتى بالنسبة لهذا الجانب قد تقتصر النشاطات على ما يساعد على اكتساب الحقائق أو المعلومات المنعزلة دون اهتمام بالمستويات الأعلى من المجال المعرفى مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وينبغى أن يراعى أن الأنماط المختلفة من التعلم تتطلب أنماطا مختلفة من النشاط، وما يصلح لإتقان المهارات العقلية، قد لا يكون هو الأصلح لاتقان المهارات النفسحركية، أو لتغيير الاتجاهات.

٣ - التنوع Variety :

ارتباط التنوع وثيق بالشمول، فالمتعلم يتفاعل مع النشاط ككل، وينبغى اختيار نشاطات التعلم لتحقيق النمو الشامل للمتعلم، والبلوغ به إلى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التوازن فيه، ويمكن الاستعانة فى ذلك بمفهوم مطالب النمو السابق مناقشته فى الفصل الخامس.

كذلك فإن المتعلمين يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرق وأساليب متنوعة وكل هذا يبرز الحاجة إلى التنوع فى النشاطات، وكذلك فإن هذه الحاجة يتطلبها التنوع الواسع فى الأهداف.

٤ - الملاءمة Suitability :

فالنشاطات ينبغى أن تلائم المستوى العام للجماعة، كما تلائم المستويات المختلفة لأفرادها، فمن حيث الجماعة أمكن تحديد الخصائص الأساسية لكل مرحلة عمرية، واتجاهات النمو الجسمى، والعقلى، والعاطفى والأخلاق والاجتماعى لها، وتتابع مراحل هذا ا لنمو، فالنسبة للمجال المعرفى مثلا فإن التتابع يكون من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد.

ومن ناحية أخرى، فينبغى أن تكون النشاطات وثيقة الصلة بحاجات وقدرات واهتمامات المتعلمين، وتراعى كل العوامل الأخرى التى تؤثر فى المتعلم مثل الاستعداد Readiness فالتعلم يكون أكثر فعالية عندما يكون المتعلم مستعدا له فسيولوجيا ونفسيا واجتماعيا، كذلك ينبغى أن تراعى الشاطات الفروق المختلفة بين أفراد المجموعة.

٥ - النمط Pattern :

ترتبط الأهداف التربوية مع بعضها بنمط معين، كذلك ينبغى أن ترتبط نشاطات التعلم، هذا النمط هو الذى يميز التربية الرسمية عن التربية غير الرسمية، فمن أهداف المدرسة غرس بعض أنماط السلوك، لتصبح عادات.

ويتحدد النمط بعدة عوامل منها : التوازن، والاستمرارية، والتراكم..

(أ) التوازن Balance :

يسير التقدم نحو النضج maturity من خلال التفاعل بين عمليات النمو والبيئة ويصل الفرد إلى النضج بالمرور بخبرات معينة، يكتسب بعضها خارج المدرسة، ولكن المدرسة عليها واجب تقديم حد أدنى أساسى من الخبرات فى الجوانب الأساسية للنمو وتقصير المدرسة فى تقديم هذه الخبرات يؤدى إلى عدم توازن.

كذلك فإنه ينبغى أن يكون هناك توازن بين احتياجات نمو الفرد ومتطلبات المجتمع وأن توفر نشاطات لمقابلة كل منها مع مراعاة التوازن فيها.

والمناهج لها أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية، وينبغى أن يقابل هذا توازن فى النشاطات التى تهيؤها المدرسة لتحقيقها.

وينبغى أن يكون للنشاطات نمط يحقق مطالب التوازن هذه.

(ب) الاستمرارية Continuity :

وتعنى الاستمرارية هنا عدة معانٍ منها استمرارية التعلم والتقدم من فكرة

إلى فكرة والربط بين الجديد والقديم.

وكذلك الاستمرارية فى تعلم الفرد، فالفرد عندما يتعلم، يتعلم ككل متكامل بجوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارية.

كما تعنى أيضا الاستمرارية فى الربط بين الخبرات التى تكتسب من النشاطات خارج المدرسة، وبين تلك التى تكتسب من النشاطات داخلها.

فهل تشكل النشاطات فى مجموعها نمطا يحقق هذه الأوجه المختلفة للاستمرارية ؟

(جـ) التراكم Cumulation :

إذ ينبغى بذل جهود واعية لاختيار نشاطات تؤدى إلى خبرات :
(أ) تتراكم آثارها فى اتجاه الهدف المرغوب.
(ب) يعزز بعضها بعضا لتحقيق أكثر من هدف.
فهل يدخل النشاط المقترح ضمن نمط يحقق مطلب التراكم هذا ؟

٦ - الارتباط الوثيق بالحياة :

حتى يكون النشاط وظيفيا، ينبغى أن يكون وثيق الصلة بالحياة، وبالعيش فيها، ليس الحياة المستقبلة فقط، ولكن الحياة الحاضرة أيضا، وانتقال أثر التعلم يكون أكبر ما يمكن، عندما يكون الموقف التعليمى أشبه ما يكون بالموقف الذى سيتم فيه استخدام هذا التعلم لهذا ينبغى اختيار المواقف والأنشطة التى تبرز صلة التعلم بالحياة.

من يقترح نشاطات التعلم؟

هل يقترح مخطط المنهج نشاطات المنهج أم يقترحها المعلم، أو التلاميذ؟ الإجابة عن هذا التساؤل تتوقف على عوامل كثير منها الفلسفة التى يقوم عليها المنهج ونظريات التعلم التى يرتكز عليها، ونوع المنهج نفسه: هل هو منهج يتمركز حول المادة، أم حول المتعلم، أو حول المشكلات الاجتماعية، بل إن هذا يتوقف أيضا على ما إذا كان المنهج قريبا من المألوف للمعلمين، أم أنه «جديد» فى توجهاته، وأهدافه ومحتواه وطرائقه وأساليبه ووسائل تقويمه، كذلك تتوقف الإجابة عن هذا التساؤل على مستوى المعلمين العلمى والتربوى، وعلى نوعيات التلاميذ وخبراتهم السابقة، ومدى الحرية التى يمارسونها ليس فقط فى المدرسة، بل وفى المنزل، والحياة خارج المدرسة أيضا، وهل يشجعون على المبادأة، وتحمل المسئوليات، واتخاذ القرارات، أم أنهم تعودوا اتباع التعليمات، وإطاعة الأوامر.

فمن جانب نجد وثائق للمنهج، وأدلة للمعلمين مفصلة تفصيلا كبيرًا، لدرجة أنها تصف ما ينبغى أن يتم درسا بدرس، وتكاد أن تكون محصنة ضد تدخل المدرس Teacher-Proof بمعنى أن معديها لا يريدون أن يكون للمدرس أى حرية فى التنفيذ، وشبيه بهذا ما حدث فى المناهج التى قامت على ميادين المعرفة المنظمة فى أواخر الخمسينيات والستينيات من هذا القرن فى الولايات المتحدة الأمريكية (PSSC, CMEM, CBA, BSCS).

أما فى الجانب الآخر فنجد وثائق للمنهج تغفل ذكر أى اقتراحات لنشاطات التعلم حتى أن المعلم لا يجد فيها أى توجيه يذكر فيما يتعلق برؤية مخططى المنهج للنشاطات التى يمكن من خلالها أن يتفاعل المتعلمون مع محتوى المنهج، لتحقيق أهدافه.

وبين هذين الموقفين المتطرفين توجد مواقف يقوم المعلمون فيها بالتخطيط

لنشاطات للتعلم، تترجم وثيقة المنهج إلى منهج عامل Functioning Curriculum يؤدى وظيفته فى التعلم مستعينين فى هذا بالمقترحات الواردة فى الوثيقة، أو فى أدلة المعلمين، أو فى مراجع الوحدات، وتكون هناك فرص ليختار التلاميذ من بين النشاطات المتعددة التى يقترحها المعلم، ما يحقق منها أغراضهم، ويرتبط أكثر باهتماماتهم.

كما توجد مواقف يكون فيها تخطيط مشترك بين المعلم وتلاميذه فى اقتراح واختيار نشاطات التعلم، خاصة فى منهج النشاط، وبعض أنماط المنهج المحورى.

نشاطات التعلم وخبرات التعلم

Learning Activities and Learning Experiences

بدأ مصطلح نشاطات التعلم Learning Activities يظهر فى الكتابات التربوية حول عام ١٩٢٥، مع ازدهار علم نفس المجال Field Psychology ونتيجة أفكار جون ديوى وغيره من قادة التربية، إذ زاد التأكيد على نشاطات المتعلم، وزاد التأكيد على أهميتها فى عملية التعلم. كما أن أدلة المناهج أصبحت تورد قوائم لنشاطات يمكن أن يقوم بها التلاميذ لكى يتفاعلوا مع محتوى المنهج تفاعلا مستمرا(٨).

ولما كان النشاط الواحد يمكن أن يشترك فيه تلاميذ مختلفون ويخرجون منه بنتائج مختلفة وبأنواع من التعلم متعددة، فقد ظهرت هناك حاجة إلى مصطلح يصف نتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمى، ومن هنا ظهر مصطلح خبرات التعلم Learning experiences حول عام ١٩٣٥، ليشير إلى إدراك المتعلم الذاتى للنشاط التعليمى، ولموقف التعليم والتعلم، ولنتائج تفاعله معها.

والفرق بين «نشاطات التعلم»، «وخبرات التعلم» هو الفرق بين القصد Intent والنتيجة Result.

(٨) Zais, op. cit., p. 351.

وعند تشييد منهج، يمكن للمخططين أن يصفوا، أو يقترحوا، مسبقًا نشاطات للتعلم يمكن أن يشارك فيها المتعلمون، على أمل أن تتمخض عن خبرات مرغوب فيها، ولكن إلى أى مدى نتجت هذه الخبرات فعلا، إن هذا أمر يقدر عن طريق وسائل التقويم المختلفة.

وبعبارة أخرى، فإنه فى مرحلة التخطيط للمنهج، أو التدريس، فإن نشاطات التعلم سوف تحدد، أو تقترح، ولكن فى مرحلة التقويم، فإن مدى تحقق خبرات التعلم سوف يقوم، ويستخدم فى الحكم على مدى فعالية نشاطات التعلم التى سبق اقتراحها واستخدامها.

وقد استخدمنا فيما سبق مصطلح «نشاطات التعلم» لأنه هو ما كنا نعنيه أثناء الحديث عن العنصر الثالث من عناصر المنهج، أما الحديث عن «خبرات التعلم»، فربما يكون أنسب عند الحديث عن تقويم تحصيل المتعلم.

الفصل التاسع

تقويم المنهج

Curriculum Evaluation

تقويم المنهج هو العنصر الرابع من عناصر المنهج، أو المكون الرابع من مكوناته وكما أوضحنا فى الفصل الرابع، فإن النظريات والنماذج التى تصف مكونات المنهج توضح أن التقويم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعناصر، أو بالمكونات الثلاثة الأخرى (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم)، يؤثر فيها، ويتأثر بها.

الاختبار والقياس والتقويم :

الاختبار Test : عبارة عن مجموعة، أو سلسلة، من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا (وأحيانًا قليلة بالتمثيل الإيمائى أو بالإشارة). ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة، والمهام التى لها علاقة بالخاصة التى يقيسها الاختبار، وبفحص استجابات المتعلم نحصل على قياس، أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية.

القياس Measurement : هو العملية التى يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة، أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة، أو قوائم التقدير، أو مقاييس التقدير التى يستجيب لها المعلم ويقدر بها أداء المتعلم، أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية..

والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمى للخاصية، كما أنه قد يشير إلى ناتج هذه العملية، أو التقدير الكمى، أو الدرجة.

ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة، فإذا حصل تلميذ على ٧ من ١٠ فى اختبار ما فهذا قياس، لا نعرف منه ما إذا كان القياس يدل على أن أداء التلميذ مقبول أو غير مقبول، مناسب أو غير مناسب.

التقويم Evaluation : هو العملية التى تستخدم فيها نتائج القياس، وأى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، فى إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج.

أو هو العملية التى تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ، أو بعض جوانب المنهج، لاتخاذ قرارات، أو للاختيار من بين بعض بدائل لها، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج.

ومعنى ثالث للتقويم هو تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم، والنواتج التى كانت متوقعة منه.

وقد يستخدم التقويم الاختبارات، وقد لا يستخدمها إطلاقًا، ويستخدم أساليب أخرى مثل الملاحظة، وقوائم التقدير، ومقاييس التقدير، ومقاييس الاتجاه، ووسائل التقدير الذاتية، كذلك فإن التقويم أوسع وأشمل من القياس، وقد يكون القياس أداة من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله، وبهذا يكون التقويم أوسع من كل من القياس والاختبارات.

والتقويم، بعكس القياس، يتضمن حكمًا قيميًا، وقد يكون هذا الحكم وصفيا أو كميا.

تقويم نتاج المنهج
Product Evaluation

المحصلة النهائية للمنهج، أو نتاجه، هو التلميذ، أو على الأصح التغير الذى حدث فى سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج.

ويمكن تشبيه التربية بعملية صناعية (تقنية Technical Process) مادتها الخام هو التلميذ، والعامل المؤثر فيها هو المنهج، ونتاجها النهائى الخريج.

وكما يمكن تقويم العملية الصناعية بالفرق بين النتاج النهائى والمادة الخام، كذلك يمكن تقويم المنهج بالتغير الذى أحدثه على سلوك التلميذ معرفيا وعقليا ووجدانيا ومهاريا من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تعبر عنه أهداف المنهج، وبهذا يكون تقويم المنهج هو تقويم لمدى الاقتراب من أهداف المنهج، فيما يتعلق بالتغير فى سلوك التلميذ.

معايير لتقويم إنجاز التلميذ :

تستخدم لهذا عدة معايير منها المعيار المطلق (الأعلى، والأدنى)، والمعيار النسبي، والمعيار المتعدد.

١ - المعيار المطلق The Absolute Standard :

المعيار المطلق هو مستوى للإنجاز يحدد بصورة عفوية arbitrarily ويقارن إنجاز التلاميذ كأفراد به.

وقد يكون المعيار المطلق، معيارًا أعلى، أو معيارًا أدنى.

(أ) المعيار المطلق الأعلى The Absolute Maximum Standard :

فإذا اشتمل الاختبار الذى استخدم فى القياس على مائة سؤال وخصصت

درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، فيمكن اعتبار أن الدرجة ١٠٠ هى المعيار المطلق الأعلى، والإنجاز الأعلى من ٨٥٪ ممتازا، ومن ٧٥ ـ ٨٤٪ جيد جدا.. حتى نصل إلى انجاز أقل من ٥٠٪ فيعتبر ضعيفًا. وبالطبع فليس هناك أساس علمى لتصنيف هذا الإنجاز، فالبعض لا يعتبر الإنجاز ممتازًا إلا إذا كان أعلى من ٩٠٪ ويعتبره ضعيفًا إذا قل عن ٦٠٪.

(ب) المعيار المطلق الأدنى The Absolute Minimum Standard :

يوضع الحد الأدنى فى هذا المعيار عند مستوى يضمن النجاح لكل التلاميذ المشاركين فى البرنامج، أما إذا لم يصل بعض التلاميذ إلى هذا المستوى الأدنى فإنه يعاد تعليمهم حتى يرتفع مستواهم إليه.

ويصمم المنهج فى هذه الحالة على أساس أن ينجز كل التلاميذ جميع الأهداف التى وضعت مسبقًا له، ولا يعد المنهج فعالا إلا إذا حقق هذا.

والمعيار المطلق الأدنى يناسب برنامجًا تدريبيًا، صم لاتقان مهارات معينة، ولهذا فإن هذا المعيار يدعو إليه المؤمنون بالأهداف السلوكية، ويطلقون عليه اسم مستوى الأداء Performance Standard، أو التعلم للإتقان Learning for Mastery فلا يتصور مثلا أن يخرج المتدربون من برنامج لتدريب الطيارين وهم يتقنون بعض المهارات دون غيرها، أو من برنامج لتدريب حراس الشواطئ دون أن يتقنوا جميع المهارات اللازمة للانقاذ.

ويستخدم المعيار المطلق الأدنى أحيانًا كقاعدة أو أساس لمستوى من الانجاز يضمن النجاح، ولكن يمكن لبعض المتعلمين تجاوزه إلى مستويات أعلى.

أما لو استخدم المعيار المطلق الأدنى كمعيار وحيد، فإن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات وفق مستويات الإنجاز يصبح غير وارد، حيث أن جميع المتعلمين يصلون إلى هذا المستوى الأدنى.

٢ - المعيار النسبى Relative Standard :

يتحدد وضع المتعلم، وموقعه، وفقًا لهذا المعيار، ليس على أساس معيار

مطلق يقارن انجازه به، ولكن على أساس مقارنة هذا الإنجاز، بانجاز الآخرين فى المجموعة التى ينتمى إليها، فقد يكون انجاز تلميذين أ، ب ٧٠٪ على المعيار المطلق ولكن التلميذ (أ) كان ضمن مجموعة انجازها مرتفع وبذلك فإن انجازه بالمعيار النسبى يكون منخفضًا، أما التلميذ (ب) فكان ضمن مجموعة انجازها منخفض وبهذا فإن انجازه بالمعيار النسبى سيكون مرتفعًا.

أما انجاز المجموعة فيمثله الإنجاز المتوسط لها، ويؤخذ الانحراف المعيارى لهذا الانجاز فى الاعتبار.

والأخذ بالمعيار النسبى فى تحديد وضع التلميذ بالنسبة للمجموعة يؤدى إلى التنافس الشديد بين أفرادها، حيث أن احتلال موقع مرتفع يتطلب انجازًا أعلى من انجاز معظم الأفراد الآخرين فيها.

وقد تتراكم الضغوط التى تنشأ عن هذا التنافس، لدرجة أنها قد تصبح عقبة فى طريق التعلم، وتكون لها أثار جانبية غير صحية على العملية التربوية كأن يعتبر المتعلمون أن الغايات تبرر الوسائل بما فى هذا من تجاوز للأخلاقيات وتغاض عن القيم.

كما أن الأساس الذى بنى عليه هذا المعيار تختلف بشأنه وجهات النظر، فهو يفترض أن كل المتنافسين يبدأون وهم متساوون فى قدراتهم على الإنجاز ولدى كل منهم الطاقة والمقدرة على الوصول إلى أعلى درجات الانجاز، وهذا افتراض غير سليم، فقدرات التلاميذ تختلف من عمل لآخر، كما أنهم يختلفون فيما لديهم من مهارات سابقة لازمة أو تعلم سابق لازم، للتعلم الحالى، والنتيجة أن ينحصر السباق فى القلة الأكثر قدرة فى المجموعة، أما الأقل قدرة فتثبط هممهم، ويشعرون بالإحباط، لدرجة أن بعضهم يتخلى عن السباق مبكرًا، وتصبح الدرجة التى يحصل عليها كل منهم، لا تمثل عدم قدرة على الإنجاز بقدر ما تمثل رفضًا له، وبدلا من أن تمثل جهدًا حقيقيًا فى سبيل الإنجاز، وأفضل أداء ممكن على أدوات القياس، فإنها تصبح متأثرة بحالة نفسية لها أثار سلبية على التعلم.

والغريب أن هذا يؤدى إلى جعل المتنافسين فى المقدمة يبدون بصورة أفضل مما هم عليه حقيقة، لو استمر أولئك الأقل قدرة، فى التنافس، أما بسبب انسحابهم أو أدائهم الضعيف الذى لا يمثل واقع قدراتهم، فإن متوسط أداء المجموعة يهبط ويبدو أهل المقدمة أفضل مما هم عليه حقيقة.

ونتيجة هذا كله يصبح الموقف التنافسى، ملائمًا فقط، وصادقًا، بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون أن لديهم فرصة فى الفوز فى السباق.

ومع كل هذه المحاذير فى التقويم على أساس المعيار النسبى، فإن له بعض فوائد منها :

١ - فائدته فى التغذية الراجعة Feedback للمنهج، والتى تعين على مراجعته، فإذا اتضح أن الانجاز المتوسط للمجموعة فى مقرر ما كان ٣٠٪ من النهاية العظمى، فإن الاحتمال أن يكون أحد مكونات المنهج، أو وسائل تنفيذه مختل الوظيفة Dysfunctional، وليس السبب أن التلاميذ ضعاف المستوى فربما كانت الأهداف طموحه جدًا، أو أن المحتوى غير ملائم، أو أن نشاطات التعليم والتعلم غير جيدة، أو أن وسائل القياس غير سليمة، أو أن اعداد المعلمين غير ملائم، وبهذا فإن التقويم على أساس المعيار النسبى يوضح ما إذا كانت هناك حاجة إلى مراجعة المنهج، أو تعديله.

٢ - إنه لولا الأخذ بالمعيار النسبى فى التقويم فى الموقف السابق، وكان الاعتماد على المعيار المطلق، لأدى هذا إلى نتيجة نجاح منخفضة جدًا، وبذلك يعاقب التلاميذ ليس بسبب أداء منخفض فعلا، يمثل الواقع تمثيلا صادقًا، ولكن بسبب خلل فى المنهج نفسه، فالأخذ بالمعيار النسبى يعدل الإنجاز الفردى فى ضوء انجاز الجماعة، وبالنسبة لها، وبهذا تتحسن النتيجة بالنسبة للمجموعة ككل.

٣ - المعيار المتعدد The Multiple Standard :

يأخذ هذا المعيار فى اعتباره الحالة المبدئية التى كان عليها المتعلم، وما أحرزه من تقدم نتيجة تفاعله مع المنهج، فقد يحصل طالبان (أ)، (ب)

على الدرجتين ٩، ٧ على التوالى فى الاختبار النهائى ودرجته العظمى١٠.

فإذا علمنا أن الطالب (أ) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٦ والطالب (ب) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٢.

بذلك يكون الطالب (أ) قد أحرز تقدمًا يقدر بثلاث درجات، بينما الطالب (ب) قد أحرز تقدمًا يقدر بخمس درجات.

وبهذا فإنه رغم أن الدرجة النهائية للطالب (أ) أعلى من الدرجة النهائية للطالب (ب). فإن على أساس المعيار المتعدد يعتبر إنجاز الطالب (ب) أفضل من إنجاز الطالب (أ).

ويدل هذا على أن التقويم على أساس المعيار المتعدد يعنى بالمتعلم الفرد، ويقوم تقدمه بالمقارنة بالحالة التى كان عليها هو نفسه قبل التعلم، ولا يعتمد على مقارنة انجازه بإنجاز الآخرين، وهذا له ميزاته التربوية فى التوجيه والإرشاد.

إلا أن الأخذ بهذا المعيار يثير صعوبات منها :

تحديد الوضع المبدئى للمتعلم بالنسبة لكل هدف من أهداف المنهج، وكل جانب من جوانب أمر صعب.

كذلك فإن هذا المعيار يستند إلى مسلمة مشكوك فى صحتها، وهى أن المسافات بين الدرجات متساوية، فالمسافة بين الدرجتين ٢، ٣ يعتبرها مساوية للمسافة بين الدرجتين ٨، ٩ فى حين أنه غالبًا ما يكون نمو الانجاز بين الدرجتين ٢، ٣ أيسر، وأسهل كثيرًا من نمو الانجاز بين الدرجتين ٨، ٩.

وبالنسبة للمجموعات الكبيرة، فاستخدام هذا المعيار ليس عمليًا، فمن الصعب تحديد الوضع المبدئى لكل متعلم، ثم الوضع النهائى له، ثم المقارنة بين الوضعين.

أما إذا كان عدد المشاركين صغيرًا، والموقف التعليمى هدفه تدريبيا، فإن استخدام المعيار المتعدد يكون مناسبًا، وممكنا، أما إذا كان الهدف من الموقف هو الاتقان فان استخدام أى من المعيارين المطلقين الأعلى والأدنى، أو المعيار النسبى يكون هو الأنسب.

تقويم المنهج ذاته

Intrinsic Evaluation of the Curriculum

الاقتصار على تقويم التغير فى سلوك، أو انجاز المتعلم، لا يعطى الصورة الشاملة المتكاملة للمنهج، فالتقويم ينبغى أن يشمل جميع عناصر ومكونات المنهج، والعلاقات التى تربطها ببعضها، والتناسق والتوافق بينها، هذا النوع من التقويم هو تقويم المنهج ذاته... وبالطبع فهو أوسع وأشمل من تقويم المتعلم، أو نتاج المنهج بل إن هذا التقويم يعتبر جزءا، أو جانبًا من جوانب تقويم المنهج.

وبجانب الشمول فإن تقويم المنهج ذاته، يتميز عن تقويم نتاج المنهج بأنه لا ينتظر حتى يتم تعرض المتعلم لكل المنهج وتفاعله معه... لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم فى تجويد وتحسين المنهج عملية متأخرة، فالمفروض ألا ننتظر حتى هذا الوقت المتأخر لتعديل المسار، وإصلاح التوجهات، إذا احتاج الأمر لذلك.

وهناك اتجاهان فى تقويم المنهج: تقويم المنهج الخامل inert curriculum أو المنهج الكامن، وتقويم المنهج الوظيفى functionary أو الفعال operative اللذين اشرنا إليهما فى الفصل الثانى.

تقويم المنهج الكامن:

ويعنى هذا تقويم الخطة المكتوبة للمنهج، أو وثيقة المنهج، وهذا التقويم هو الخطوة الأولى فى تقويم المنهج، ويشمل هذا:

١ - تقويم المنطق الذى تقوم عليه الوثيقة، والأسس الفلسفية التى يقوم عليها بناء المنهج، والأساسيات المجتمعية له، وتصوراته عن طبيعة المتعلم واحتياجاته، وارتباط التربية والمنهج، بها، ونظرة المنهج للمعرفة.

٣ - تقويم كيفية اشتقاق أغراض التربية، ومقاصدها، وأهداف المنهج ومدى دقة وملاءمة ومنطقية هذا المحتوى، وصدقه ودلالته، والمعايير التى روعيت فى اختياره، وكيفية تنظيمه أفقيًا ورأسيًا، ومدى ارتباط هذا كله بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

٤ - تقويم نشاطات التعليم والتعلم، ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها، وتحقيق التنوع والتوازن بينها، وعلاقتها بالأهداف وبالمحتوى، ويدخل فى هذا المواد التعليمية من كتب دراسية، وكتب مساعدة، وأفلام، وشرائح شفافة وأدوات ونماذج... الخ.

٥ - تقويم وسائل التقويم التى تقترحها الوثيقة، ومدى تنوعها وكفايتها وشمولها، وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقويم جوانب المحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم.

٦ - تقويم التماسك والترابط والتوافق فى بناء وثيقة المنهج، وابرازها للروابط الوثيقة بين عناصر المنهج، وتكاملها معا فى وحدة متماسكة متناغمة.

٧ - تقويم الشكل العام لوثيقة المنهج، ومظهرها، وتنظيم العرض، وتبويبه، وتقويم أسلوبه، ومدى ملاءمته لجمهور المعلمين، ووسائل تشجيعهم وجذبهم للاستفادة من الوثيقة أقصى استفادة ممكنة.

وقد يشترك فى تقويم وثيقة المنهج خبراء فى تخطيط وبناء المناهج، ومتخصصون فى المادة، وبعض رجال الفكر المهتمون بالتربية، واشتراك المعلمين والموجهين وغيرهم من العاملين فى الميدان العالمين بواقع التلاميذ والمدارس أساسى فى كل مراحل، وعمليات تقويم المنهج ومنها وثيقة المنهج، وقد يحصل منهم على ملاحظات مفيدة وقيمة تساعد فى تحسين المنهج وتطويره.

وقد يكون من المفيد عدم الانتظار حتى تكتمل وثيقة المنهج، وتأخذ صورتها النهائية، ثم يبدأ فى تقويمها، فقد تشكل لجنة استشارية موسعة تضم معلمين وموجهين، ورجال تربية وفكر، وبعض أولياء الأمور، يعرض عليها ما يتم الانتهاء منه من الوثيقة فى مراحل استراتيجية فى بنائها، وذلك حتى يمكن تعديل المسار والوقت ما زال متاحًا لذلك.

تقويم المنهج الوظيفى :

المنهج الوظيفى، أو الفعال، ليس محددًا محسوسًا كوثيقة المنهج، أو المنهج الكامن، ذلك أنه يمر من خلال وسط التدريس قبل أن يتحول إلى منهج وظيفى فعال.

وبالطبع، قد تكون هناك صور متعددة لمناهج وظيفية فعالة مصدرها منهج كامن واحد، أو وثيقة واحدة، ويرجع هذا بالطبع إلى اختلاف المعلمين والمدارس والمتعلمين والمواقف التعليمية، والبيئات التربوية، وغيرها..، مما يؤثر فى ترجمة المنهج الكامن إلى منهج وظيفى.

وتقويم المنهج الفعال يشمل العديد من الظواهر: يشمل التفاعل بين التلاميذ والمعلمين، والمواد التعليمية، والبيئات التعليمية، والمنهج، التى كثيرًا ما تكون نتائجه غير محسوسة، أو سهلة القياس مثل عمليات التفكير، والاتجاهات، والمعانى والعلاقات، والمشاعر، والتى يستدل عليها بطريق غير مباشر عن طريق الاستنباط من السلوك الظاهر.

ومشكلة أخرى تتعلق بتقويم المنهج الوظيفى، فإنه كثيرًا ما يجرى بمعرفة المعلمين الذين يقومون بتطبيقه، ولأسباب إنسانية طبيعية، تكون هناك محاولات لإخفاء نواحى القصور فى فعالية المنهج ناشئة عن قصور من هيئة التدريس، ومحاولة إرجاعها إلى أسباب أخرى.

مصادر معلومات لتقويم المنهج الوظيفى :

١ - استطلاع آراء المعلمين بوسائل الاستطلاع المختلفة، مثل الاستفتاءات والمقابلات الشخصية، والآراء التى يعبر بها المعلمون عن مشاعرهم وتصوراتهم عن المنهج، وتقييمهم له، ويعبر المعلمون عن هذه الآراء بحرية عندما تتوثق الصلات بينهم وبين مقومى المنهج، ويصبح الموقف بينهم أقل رسمية وأكثر تحررًا.

٢ - التلاميذ أيضًا مصدر مهم للمعلومات، ويحصل عليها منهم بوسائل رسمية أو غير رسمية، خاصة عندما يطمئنون تمامًا إلى أن آراءهم لن يكون لها

تأثير سلبي على الدرجات التى يحصلون عليها فى الاختبارات، أو وسائل التقويم المختلفة، وعندما يجيبون بصراحة واخلاص عن الأسئلة والاستفسارات التى توجه إليهم بأدوات التقويم المختلفة للمنهج وتعكس إجاباتهم بأمانة الخبرات التى كسبوها من التفاعل مع المنهج ومشاعرهم نحوه، كما يبرزون مزاياه، ويحددون نواحى القصور فيه.

ومقارنة آراء وتصورات التلاميذ بآراء وتصورات المعلمين، والموازنة بينها يمكن أن يزود مقومى المنهج بنظرات ثاقبة، وتبصر فى فعاليات وديناميات المنهج.

٣ - المواد والوسائل التى تستخدم فى التعامل مع المنهج وتدريسه، ويشمل هذا الكتب الدراسية، والكتب المساعدة، والأفلام والشرائح الشفافة والأدوات، والنماذج الخ. ويحاول المقومون الحكم على مدى ملاءمة هذه المواد لأهداف خطة المنهج، كما أنهم محتاجون إلى مشاهدة كيفية استخدامها فى التعليم والتعلم فهذا يوضح القيمة الحقيقية لها، وقد يستخدم معلمون مواد تعليمية متماثلة بأساليب متعددة، فتنتج مناهج فعالة مختلفة اختلافًا جذريًا فيما يتعلق بأنشطة التعلم وخبرات التلاميذ والنتائج النهائية.

وهذا التفاعل بين مواد المنهج، وطريقة استخدام المعلمين لها، مصدر آخر للتعقيد فى التقويم الشامل للمنهج الفعال، ومصدر لصعوبات تصادف المقوم.

٤ - متابعة الخريجين، يمكن أن تزود مقوم المنهج بدلالات قيمة يمكن الإفادة منها فى مراجعة المنهج، وتعديله، وتحسينه، وهذا يؤكد الصلة الوثيقة بين المدرسة، وسوق العمل، والحياة، فإذا كانت نتائج التقويم إيجابية دل هذا على الارتباط الوثيق بينها.

وبهذا فإن أصحاب الأعمال والرؤساء والزملاء فى الأعمال التى يعمل بها الخريجون قد يكونون مصادر مهمة للمعلومات التى تستخدم فى تقويم المناهج.

٥ - ملاحظة المنهج أثناء تطبيقه، وتوظيفه فى الفصل والمدرسة باستخدام وسائل علمية رسمية كبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وحلقات المناقشة،

والمقابلات كما قد يستفاد من الآراء والتعليقات التى ترد والممارسات التى تتم بصورة غير رسمية من أى طرف مهتم بالمنهج.

هذا بعض ما يمكن أن يفيد فى توفير معلومات لمقومى المنهج، وفضلا عن هذا فإن توفير قنوات اتصال جيدة بين مخططى المنهج، والمقومين له، والمهتمين به، سواء فى الميدان التربوى، أو من المفكرين أو من عامة الناس، له أهمية فى تكوين صورة أشمل، وأصدق عن المنهج، وأحيانًا، ما كانت خطابات القراء فى الصحف والمجلات، والمكالمات التليفونية، والزيارات، مصادر مهمة للمعلومات عن المنهج، وتدريسه، وفعاليته، وتأثيره على التلاميذ، وعن مدى التقبل العام له وعن نواحى القوة والضعف فيه، وعن مزاياه، ونواحى قصوره، وقد يكون فى بعض هذه المعلومات منطلق لتصميم أدوات للقياس والتقويم أكثر دقة، وأقرب إلى العلمية.

متى يجرى التقويم؟

يمكن أن يجرى التقويم فى أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج، وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى: تقويم مبدئى، وتقويم تكوينى، وتقويم ختامى، وتقويم تتبعى[1].

التقويم المبدئى Initial Evaluation :

هذا التقويم الذى يتم قبل البدء فى تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه، ويسمى أيضًا التقويم التمهيدى[2] فإذا كان التقويم للمتعلم، فما هو مستواه معرفيًا، ووجدانيًا، ومهاريًا، إن التقويم المبدئى يمكن أن يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى.

---

(١) محمد عبد الله الصانع وآخرون. **تقويم البرامج التربوية فى الوطن العربى** (الكويت: المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١)، ص ص ٣٣ - ٤٣.

(٢) المرجع السابق: ص ٣٣.

ويساعد التقويم المبدئى فى :

١ - تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية فى التعامل مع المنهج، فقد ترتب مستويات مختلفة للبدء فى التعامل مع المنهج، أو البرنامج، كما هو الحال فى تعلم لغة أجنبية حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم، ومستوى متوسط، ومستوى مبتدئ.

٢ - معرفة الأوضاع التى سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية، والمعلمين والطلاب، وذلك لبدء المنهج، أو البرنامج، على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة والتقويم المبدئى ضرورة عند استخدام المعيار المتدرج.

التقويم البنائى أو التكوينى Formative Evaluation :

ويطلق عليه أحيانًا اسم التقويم التطورى.

ويجرى التقويم البنائى فى فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول على معلومات تساعد فى مراجعة العمل، وإعادة توجيه مسار التطوير، مما يكون له تأثير على الصورة التى يصل إليها النتاج النهائى، فهو مهم فى توجيه التقويم، لما يوفره من تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة، بل ومخططًا لها.

التقويم الختامى Summative Evaluation :

ويجرى فى ختام التعامل مع المنهج، أو البرنامج، لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديرًا شاملا، أى أن التقويم الختامى يزودنا بحكم نهائى على النتاج المكتمل.

وينبغى عدم النظر إلى التقويم الختامى كعملية تتم مرة واحدة فى النهاية بل يحسن أن يجرى عند نقاط استراتيجية قليلة خلال تطبيق المنهج وتطويره، وربما اشترك فى إجرائه خبراء، أو مقومون من خارج الفريق الذى قام بتخطيط المنهج، أو اشترك فى تطبيقه، مما يوفر نظرة مستحدثة إلى المشروع.

والتقويم الختامى ضرورة سواء استخدمنا المعيار المطلق، أو المعيار النسبى، أو المعيار المتعدد.

التقويم التتبعى Follow-up Evaluation :

المفروض ألا ينتهى دور المنهج بتخرج المتعلم منه، وإنما المفروض أن تستمر آثاره فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التى اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلى، وفعاليته فى العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها، والتقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، يوفر معلومات عن هذا كله وبالتالى يمكن الحكم على فعالية المنهج، ويساعد على تطويره على أساس علمى سليم، بتوفير تغذية راجعة عن آثاره المستقبلية.

بعض وظائف تقويم المنهج وآثاره :

الهدف الرئيسى من تقويم المنهج هو تحديد مدى نجاحه فى ضوء معايير معينة، أو بالمقارنة بينه وبين منهج آخر، ولكنه بجانب هذا يؤدى وظائف متعددة، وتكون له آثار ونتائج منها :

أولا : بالنسبة للمتعلم :

١ - قد يكون التقويم حافزًا لبعض المتعلمين على التعلم، واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

٢ - قد يساعد التقويم المتعلم على معرفة نواحى القوة، ونواحى القصور والتقصير فيه، وفى ذلك يقول الدمرداش سرجان، أن التقويم «يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته، ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأمانى وتحسين الذات»[٣].

---

(٣) الدمرداش سرحان «التقويم وتطوير المنهج» فى محاضرات فى التقويم التربوى (الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٣).

٣ - ولكن من ناحية أخرى قد يكون التقويم مصدر تهديد ورهبة لبعض التلاميذ مما قد يتدخل فى طريق تفاعلهم السليم مع المنهج، ويزيد من مستوى القلق لديهم لدرجة تعوق الاستغلال الأقصى لقدراتهم، كأن يهملون التحصيل فى مادة دراسية إذا كان لديهم اختبار قريب فى مادة أخرى.

٤ - وبالنسبة لفئة من التلاميذ قد يلجأون إلى الغش «والتدليس» ليبدوا فى صورة أفضل مما هم عليها، ويلجأون إلى أساليب لتحقيق ذلك، وتصبح الغايات عندهم مبررة للوسائل، وفى هذا هزيمة للمبادئ التربوية السليمة.

ثانيًا : بالنسبة للمعلم :

١ - قد يكون التقويم وسيلة لتشخيص نواحى القوة والضعف فى نشاطات التعليم والتعلم التى يستخدمها، أو الوسائل التعليمية التى استعان بها، مما يساعده فى علاج نواحى القصور بها، والوقاية من تكرارها مستقبلا.

٢ - التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات تلاميذه، ونواحى القوة والضعف فى تعلمهم، وفى تفاعلهم مع المنهج، مما يساعد على توجيههم.

٣ - يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية لتلاميذه، ومشكلات التكيف والتأقلم مع المجتمع المدرسى، والمجتمع الخارجى ليعمل على مساعدتهم على حلها، وتوجيههم للتغلب عليها.

ثالثًا : بالنسبة للمدرسة :

١ - يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها، ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.

٢ - يساعد التقويم فى التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج فيها.

٣ - يساعد فى التعرف على كفاية الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج . . .

٤ - يساعد المدرسة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة، سواء فى

فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

٥ - يساعد المدرسة فى مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

٦ - يساعد فى التعرف على التلاميذ ذوى الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات، أو الموهوبين فى جوانب معينة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

٧ - يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وامكانات البيئة والمجتمع.

٨ - يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة فى البيئة المحلية والمجتمع، ومدى ارتباط أهداف المدرسة، ومنهجها بسوق العمل.

رابعًا: بالنسبة لتطوير المنهج:

١ - يوفر المعلومات، والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة ومنطق يرتكز على الأدلة الموثوق بها المستمدة من التقويم السليم.

٢ - يزيد من فعالية تنفيذ المنهج، بالتوصل عن طريق التقويم التكوينى إلى مؤشرات وأدلة يمكن أن تفيد فى التوجيه السليم لهذا التقويم.

٣ - اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

خامسًا: بالنسبة للمجتمع خارج نطاق الدوائر الرسمية للتربية والتعليم.

١ - يوفر بمعلومات عن المنهج، والمدرسة، تعرف المجتمع الأوسع بما يجرى فى المدرسة وبالمنهج، وأثره على التلاميذ، وقد يؤدى هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية، وبالمنهج وقد يؤدى إلى استدعاء مساهمتهم بالرأى والفكر أو بوسائل مادية فى حسن تطبيق المنهج، أو تطويره.

٢ - توفير الأدلة والمعلومات عن المنهج للمجالس النيابية والتشريعية،

والنقابات والروابط التى قد يكون لقرارتها تأثير فى المناهج أو التربية عامة لتتخذ القرارات على أساس واقعى يستند إلى معلومات سليمة، وأحكام صحيحة عن المنهج والمدرسة.

خصائص التقويم الجيد

حتى يؤدى التقويم الوظائف التى ذكرناها، ويعمل فى النهاية على تحسين وتجويد المنهج وإلى تحقيق أغراض التربية وأهدافها، وإلى زيادة كفاية العملية التربوية بحيث تحقق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ينبغى أن يتوفر فيه ما يلى :

١ - الصدق Validity :

ويعنى صدق التقويم معانى كثيرة منها :

(أ) التوافق بينه وبين أهداف المنهج، والالتزام بها، بحيث تكون الأهداف هى نقطة البداية فى برنامج التقويم، وتستمر فى توجيه مساره، وقيادة خطواته.

(ب) شموله لجميع أهداف المنهج، فالاقتصار على تقويم بعض هذه الأهداف دون البعض الآخر، يضيق نطاقه، ويعطى صورة للمنهج غير شاملة ولا كاملة، مما يؤدى إلى تشخيص خاطىء لنواحى القوة والضعف فيه.

(جـ) التأكد من أن الوسائل والأدوات التى تستخدم فيه تقيس فعلا ما تدعى قياسه، وتوفر الأدلة التى ترتكز على أساس علمى موضوعى سليم.

٢ - مراعاة التوازن Balance :

فقد يركز برنامج التقويم على التلميذ، ويغفل المنهج ذاته، بينما ينبغى أن يكون هناك توازن فى هذين الجانبين، فيكون جزء من برنامج التقويم موجهًا نحو تقويم التلميذ، والجزء الآخر المكمل له، موجهًا نحو تقويم المنهج ذاته بأهدافه ومحتواه ونشاطاته ووسائل تقويمه، ويقترح زايس أن يكون نصف برنامج

التقويم للجانب الأول، والنصف الثانى موجهًا للجانب الثانى[٤].

٣ - تقويم النواتج غير المقصودة:

فهنالك نواتج للمنهج غير مقصودة، لم تكن فى أذهان معدى المنهج، ولم يضمنوها أهدافه، مثل تأثيرات سلبية على بعض الجوانب النفسية فى شخصيات التلاميذ أو عدم توافق مع سوق العمل، أو الاستمرار فى الدراسة، أو تأثيرات جيدة على المجتمع المحلى، أو علاقات أولياء الأمور بالمدرسة، أو تعاونهم معها، . . وربما كان هذا الجانب من التقويم، كما يقول زايس، أصعب جوانب التقويم[٥].

٤ - شموله لكل العوامل والعناصر التى تؤثر فى المنهج:

ويشمل هذا العوامل والعناصر البشرية، مثل معدى المنهج والقائمين على التنفيذ والمشاركين فيه من معلمين ومعاونين لهم، وموجهين، وإداريين، والقائمين بالتوجيه والإرشاد، والقائمين بالتقويم، كما يشمل العوامل المادية، كالكتب المدرسية والكتب المساعدة.

٥ - استخدامه لوسائل متنوعة ملائمة:

حيث أن للتقويم أهدافًا كثيرة، ويؤدى وظائف متنوعة، ويشمل جوانب متعددة من هنا كانت ضرورة تنوع وسائل التقويم بما يلائم هذه الوظائف والجوانب.

وهناك مجال لاستخدام وسائل محكمة التصميم والبناء، على درجة عالية من الثبات مثل بعض الاختبارات، ومقاييس الاتجاه، وقوائم التقدير، واستطلاعات الرأى كما أن المجال يتسع لوسائل قد تكون على درجة أقل من الثبات، والشكلية مثل الملاحظة، والاطلاع على السجلات، وتحليل ما ينشر فى وسائل لاعلام، وخطابات المعلمين وأولياء الأمور، وحتى المكالمات التليفونية،

---

(٤) Zais, op cit., p. 391.

(٥) Ibid.

والمناقشات، ويدعو زايس إلى استخدام هذه الوسائل، بجانب الوسائل الأعلى ثباتًا، والأكثر إحكامًا من الناحية الشكلية والبنائية، لأنها تساعد فى تقويم جوانب من المنهج قد تغفل، مع إنها مهمة ومثقلة بالقيم، وبهذا يمكن تقويم المنهج ككل وعدم الاقتصار على جوانب قليلة منه[٦].

٦ - توسيع قاعدة المشاركة فى برنامج التقويم :

بحيث يشارك فى التخطيط له، واختيار واعداد الوسائل اللازمة، وفى التنفيذ الاخصائيون، والمعلمون، والموجهون، والإداريون، وقد يحتاج الأمر إلى إسهام بعض العاملين فى نشاطات الحياة والمجتمع فى بعض هذه المراحل مثل التخطيط أو اختيار الوسائل.

٧ - الاستمرار والتكامل :

فبرنامج التقويم الجيد ينبغى ألا يقتصر على التقويم الختامى، لأن الانتظار حتى الانتهاء من تطبيق المنهج، يجعل تعديل المسار، وإعادة التوجيه عملية متأخرة، ومن هنا فإن لكل من التقويم المبدئى، والتقويم البنائى، والتقويم الختامى والتقويم التتبعى دوره فى برنامج التقويم الجيد، وبتعبير آخر ينبغى أن يكون التقويم مستمرًا من بداية العمل فى إعداد المنهج، وإعداد وسائل تطبيقه، وأثناء التطبيق وبعد الانتهاء منه وتخرج الدارسين لهذا المنهج، ويكون برنامج التقويم متكاملا مع العمل فى المنهج فى كل هذه المراحل، وجزءًا لايتجزأ منه.

٨ - وجود ترتيبات للاستفادة من نتائجه :

فلا معنى لتقويم لا يستفاد من نتائجه، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميًا سليمًا، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام، تكون أساسًا لاتخاذ قرارات، ويستلزم هذا إعداد خطة، وتوزيع المسئوليات، وتحديد المسئولين عن تنفيذ القرارات والتوصيات، ومتابعة هذا التنفيذ..

---

(٦) Ibid.

ولا يعنى الحديث عن تقويم المنهج تقويمًا شاملا بكل عناصره وجوانبه، أن الأمر قد لا يستدعى التركيز على جوانب منه، أو عنصر من عناصره، أو مشكلة من مشكلاته..

الفصل العاشر

بعض وسائل التقويم

توجد وسائل وأدوات متنوعة تستخدم فى الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم ويمكن تصنيف هذه الوسائل والأدوات إلى ثلاثة أنماط:

١ - الاختبارات.

٢ - أساليب التقرير الذاتية.

٣ - أساليب الملاحظة.

ويتكون الاختبار من سلسلة من المهام يطلب من الشخص القيام بها، وتهتم الاختبارات عادة بأفضل انجاز ممكن للمستجيب...

أما أساليب التقرير الذاتية فيمكن عن طريقها الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها الا من الشخص نفسه وذلك بسؤاله عن اتجاهاته، أو معتقداته، أو الموضوعات التى يهتم بها، أو علاقاته بالآخرين ومن هذه الأساليب الاستفتاءات أو استطلاعات الرأى، ومقاييس الاتجاهات، وقوائم الصفات الشخصية، والأساليب السوسيومترية، والإسقاطية.

وأساليب الملاحظة تساعد فى الحصول على معلومات عن سلوك الشخص الملاحظ، ومن هذه الأساليب قوائم الملاحظة، ومقاييس التقدير.

ويمكن الرجوع إلى المراجع المتخصصة ومنها كتاب رايتستون المترجم إلى اللغة العربية[1] لمعرفة المزيد عن هذه الوسائل، وتخدم هذه الأساليب أغراضا مختلفة، أو بعبارة أخرى يحصل منها على معلومات تخدم أهدافا متعددة،

---

(١) ج. واين رايتستون وآخرون، **التقويم فى التربية الحديثة**، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرين (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٥).

ويوضح جدول (١٠ - ١) هذا، فيذكر فى الجانب الرأسى الأهداف المختلفة التى يمكن أن يخدمها التقويم، ويقسمها تحت ثلاثة أقسام هى الأهداف التعليمية وأهداف التوجيه، والأهداف الادارية، ويذكر فى الجانب الأفق بعض وسائل التقويم وهى اختبارات القدرات، واختبارات التحصيل، والملاحظة، واختبارات التحصيل المقننة، وقوائم الاهتمامات، واختبارات الشخصية، ومقاييس الاتجاه، ثم يضع علامة (×) فى الخانة المناسبة إذا كانت المعلومات التى يحصل عليها بهذه الوسيلة تخدم الهدف، وعلامة (؟) إذا كان هناك خلاف حول ما إذا كانت هذه المعلومات تخدمه، ولاتوضع أى علامة إذا كانت المعلومات لاتخدم الهدف.

أولا : الاختبارات

Tests

تصنيف الاختبارات :

تصنف الاختبارات بعدة طرق، فتصنف على أساس ما يقوم الاختبار بقياسه، وتصنف على أساس طريقة الاستجابة للاختبار، كما تصنف على أساس طريقة التطبيق..

١ - التصنيف على أساس ما يقوم الاختبار بقياسه :

وتصنف على هذا الأساس الى ثلاثة أقسام :

(أ) اختبارات القدرات العقلية Mental Abilities Test :

وهى التى تقيس القدرة على اكتشاف العلاقات، وتطبيقها فى مواقف جديدة، وتقيس الجوانب العامة فى التفكير، والتى يبدو أن الانسان يكتسبها دون تعلم معين كالقدرة على الاستدلال، والتصور، ومنها اختبارات الذكاء، والقدرات العقلية العامة[٢].

(٢) ك. لوفيل، ك. س. لوسون، **حتى نفهم البحث التربوى**، ترجمة إبراهيم بسيوف عميرة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٨١)، ص ٨٤.

جدول (١٠) الأهداف التي تخدمها المعلومات التي يحصل عليها
من وسائل تقويم مختلفة

أهـــداف	اختبارات القدرات	اختبارات التحصيل	الملاحظة في الفصل	اختبارات تحصيل مقننة	قوائم الاهتمامات	اختبارات الشخصية	مقاييس الاتجاهات
تعليمية :							
تقويم نتائج التعلم	×	×	×	×	؟	؟	
تقويم التعليم	×	×	×	×			
تقويم المنهج	×	؟	×	×	؟		؟
تشخيص صعوبات التعلم	×	×	×	×			
إعطاء تعيينات متمايزة	×	×	×	×	؟	؟	؟
إعطاء درجات	؟	×	×	؟			
دافعيـــة		×	×	؟			×
التوجيـــه :							
المهـــنى	×	×	×	×	×	×	×
التربوى	×	×	×	×	؟	؟	×
الشخصى	؟	؟	×	؟	×	×	×
إداريـــة :							
الاختيـــار	×	×	×	×	؟		
التصنيف	×	×	×	×	×		
تحديد الموضع	×	×	×	×	؟		
علاقات عامة	×	؟	؟	×	؟		
تخطيط المنهج وتقويمه	×	×	×	×			
تقويم المعلم	؟		×	؟		؟	
معلومات لجهات أخرى	×	؟	؟	×			
إعطاء درجات	؟	×	×	؟			
البحـــث	×	×	×	×	×	×	×

ملاحظات : ١ - تدل العلامة (×) على أن المعلومات يمكن أن تخدم هذا الهدف، بـل ينبغـى أن تستخدم لهذا.

٢ - تدل العلامة (؟) أن هناك خلافا حول ما إذا كانت المعلومات ينبغى أن تستخدم لهذا الهدف.

Source: William A. Mehrens and Irvin J. Lehmann, **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**, 3rd ed. (New York : Holt, Rinehart and Winston, c1984), p. 8.

(ب) اختبارات الاستعداد Apptitude Tests :

الاستعداد هو القدرة الكامنة على اكتساب أنواع معينة من المهارة أو المعرفة، وتوجد اختبارات للاستعداد منها اختبار الاستعداد الميكانيكي، اختبار الرؤية والسمع، اختبار الاستعدادات المكتبية والاختزال، واختبار الاستعداد الموسيقي والفني، واختبارات القدرات التي تطبق في مصر للقبول بكليات الفنون، والكليات الرياضية، والكليات العسكرية.

ويقيس اختبار الاستعداد مستوى الأداء في مجال لم يدرب فيه الشخص تدريبا خاصا للتنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن توقعه إذا حدث تدريب، أي أنه يقيس القدرة الكامنة[٣].

(ج) اختبارات التحصيل Achievement Tests :

وتقيس مستوى الأداء الحالي بالنسبة للمعلومات والمهارات التي تم اكتسابها نتيجة التدريب أو التعليم، ومنها الاختبارات التشخيصية، ومنها ما يقيس التحصيل في مادة دراسية أو جزء منها، وتوجد بطاريات اختبارات لقياس التحصيل في مراحل تعليمية معينة في جميع المواد، وبالطبع فإن اختبارات التحصيل ترتبط ارتباطا وثيقا بمحتوى معين، فإذا تغير هذا المحتوى قد تفقد اختبارات التحصيل المرتبطة به صدقها[٤].

٢ - التصنيف على أساس طريقة الاستجابة للاختبار :

وتصنف الاختبارات على هذا الأساس الى ثلاثة أقسام :

(أ) اختبار شفوى Oral Test :

ويستجيب الشخص لأسئلته شفويا، وهو بهذا لا يترك سجلا مكتوبا لاستجابته.

---

(٣) المرجع السابق، ص ٩٠.

(٤) المرجع السابق.

(ب) اختبار تحريرى Paper-and-Pencil Test :

ويترك المستجيب لهذا الاختبار سجلا مكتوبا لإجاباته، سواء كان سجلا لفظيا أو علامات، أو خطوطا، أو رموزا، وتتطلب الإجابة عن هذا الاختبار مستوى قرائى معين، ولا يجدى مع الأميين، أو مع الذين لا يعرفون اللغة التى كتب بها الاختبار.

(جـ) اختبار أداء أو اختبار عملى Performance Test :

ويطلب فيه أداء عمل معين، مثل تجهيز شريحة ميكروسكوبية، أو فك جهاز أو تركيبه، أو تصويب الكرة نحو السلة، أو أداء حركات معينة، أو السباحة لمسافة معينة . .

٣ - التصنيف على أساس طريقة التطبيق :

وتصنف الاختبارات على هذا الأساس إلى :

(أ) اختبارات فردية Individual-type Tests :

وتطبق على كل شخص على حدة مثل اختبار ذكاء ستانفورد - بينيه Stanford-Binet واختبار ذكاء وكسلر Wechsler، أو بعض اختبارات الأداء.

(ب) اختبارات جماعية Group-Type Test :

وتطبق فى نفس الوقت على مجموعة من الأشخاص، مثل كثير من اختبارات التحصيل أو اختبار القدرات المتمايزة.

الاختبارات التى يعدها المعلم

Teacher-made Tests

تصنف الاختبارات التى يعدها المعلم على أساس الشكل والبنية format إلى اختبار مقال، واختبار موضوعى، ويقسمها مهرنز وليمان(*) كما يلى :

(*) Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 61.

١ - اختبار المقال :

(أ) قصير الإجابة.
(ب) مناقشة أو طويل الإجابة.
(جـ) شفوى.

٢ - اختبار موضوعى :

(أ) الصواب والخطأ
(ب) التكميل
(جـ) الاختيار من متعدد
(د) التزاوج
(هـ) التجميع
(و) إعادة الترتيب

ويقارن ثورنديك وهيجين[٦] بين اختبار المقال، والاختبار قصير الإجابة، والاختبار الموضوعى كما فى جدول (١٠ - ٢) الذى ادخلت فيه بعض تعديلات واضافات على الأصل.

أسئلة المقال Essay-type Questions :

أسئلة المقال أسئلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح، أو يناقش، أو يقارن... ويكون المستجيب حرا فى تعبيره عن إجابته، فيختار الأفكار، وينظمها، ويوضحها بالأمثلة أو الرسم، ويكتبها بخطه، وبأسلوبه، وبألفاظ ينتقيها بنفسه.

ويقضى المستجيب معظم وقته عند الإجابة عن سؤال مقال فى التفكير والكتابة، بينما يقضيه فى معظم الاختبارات الموضوعية فى التفكير والقراءة،

---

(٦) R. L. Thorndike and Elizabeth Hagen, Meausurement and Evaluation in Psychology and Education, 3rd ed. (New York : John Wiley and Sons, 1969), p. 71.

جدول (١٠ - ٢) مقارنة بين أنماط الاختبارات

الصفة	اختبار		
	مقال	قصير الإجابة	موضوعى
١ - إعداده ذاتى بمعنى أنه شكلا وموضوعا يختلف من واضع اختبار لآخر.	+ +	+ +	+ +
٢ - يحتاج لوقت قصير نسبيا فى إعداده.	+	+	- -
٣ - يتطلب من المستجيب أن ينشئ الإجابة ولايتعرف عليها فقط.	+ +	+	- -
٤ - يقيس الأصالة والابتكارية والمداخل الجديدة لحل المشكلات.	+ +	+	- -
٥ - يقيس القدرة على اختبار الأفكار، وتنظيمها، وتركيبها.	+ +	+	- -
٦ - يشجع على الانشغال بالجزئيات والتفاصيل.	- -	-	+ +
٧ - يضم عددا كبيرا من البنود.	- -	+	+ +
٨ - يمكن أن تمثل البنود الأهداف تمثيلا جيدا.	- -	+	+ +
٩ - يمكن أن تمثل البنود المحتوى تمثيلا جيدا.	- -	+	+ +
١٠ - يقيس القدرة على تطبيق المعلومات فى مواقف جديدة.	+ +	+	+ +
١١ - يشجع على «اللف والدوران» فى الإجابة.	+ +	+	-
١٢ - يتأثر بالمهارة فى الكتابة والهجاء وحسن الخط والطلاقة اللغوية.	+ +	+	-

تابع جدول (١٠ - ٢)

الصفـة	اختبـار		
	مقال	قصيرلاجابة	موضوعى
١٣ - يتأثر بالتخمين.	- -	- -	+ +
١٤ - تتدرج الإجابات عن كل سؤال من حيث درجة صحتها.	+ +	+	- -
١٥ - يمكن تصحيحه بسرعة وسهولة.	- -	+	+ +
١٦ - يمكن أن يصححه شخص غير مؤهل، أو آلة.	- -	-	+ +
١٧ - درجة ثبات تصحيحه عالية، من مصحح لآخر.	- -	-	+ +
١٨ - يمكن أن يساعد على تشخيص جوانب القوة والضعف.	- -	+	+ +

ملحوظة (١) : العلامة (++) تدل على أن الاختبار يتصف بهذه الصفة بدرجة عالية.
العلامة (+) تدل على أن الاختبار يتصف بهذه الصفة بدرجة متوسطة.
العلامة (-) تدل على أن الاختبار لا يتصف بهذه الصفة
العلامة (--) تدل على أن الاختبار يفتقر الى هذه الصفة تماما.

ملحوظة (٢) : مصادر هذا الجدول، مع تعديلات وإضافات هى :

Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 79.

Thorndike and Hagen, op. cit., p. 71.

وتتيح أسئلة المقال الفرصة للمستجيب أن يكون متفردا فى إجابته، معبرا عن نفسه، بعكس الاختبارات الموضوعية التى تعطى فيها الإجابات، وما على المستجيب الا الاختيار من بينها، أو الحكم على صحتها أو عدم صحتها أو كتابة كلمة..

أمثلة لأسئلة مقال :

١ - قارن بين ترمومتر النهاية العظمى وترمومتر النهاية الصغرى من حيث.

(أ) الدرجة التى يقيسها كل منهما.

(ب) التركيب.

(ج) الإعداد للعمل.

٢ - لماذا يوصى بعدم مخالطة المريض بالدفتريا، بينما يمكن مخالطة مريض القلب ؟

٣ - لماذا نحس بالتعب بعد مجهود عضلى ؟

٤ - يعتبر تجمد الماء تغيرًا فيزيائيًا بينما يعتبر تحليله كهربائيًا تغيرًا كيميائيًا.

٥ - يعتبر نفع البكتريا أكثر من ضرورها ـ ناقش.

٦ - رغم الآثار السلبية لبعض منتجات العلم الحديث، فلا غنى للبشرية عنه - ناقش.

٧ - أعطيت ترمومترين وبعض الشاش، كيف تستخدمها فى تعيين الرطوبة النسبية ؟

٨ - اشرح طريقة لفصل خليط من الماء وملح الطعام والرمل للحصول على كل مادة على حدة.

٩ - تتأثر بعض المهن والحرف تأثرًا كبيرًا بحالة الطقس، وضح ذلك.

تحسين اختبارات المقال :

يتطلب تحسين اختبارات المقال تحسين إعداد أسئلتها، وتحسين تصحيحها.

تحسين إعداد الأسئلة :

١ - حدد مقدمًا المهام المطلوب أن يكون المستجيب قادرًا على أدائها ومستوى هذا الأداء، فبالنسبة للمجال المعرفى مثلا هل المستوى المطلوب هو مستوى التذكر، أم الفهم أم التطبيق، أم التحليل أم التركيب، أم التقويم، وإذا كان المطلوب استخدام المعرفة فينبغى أن تكون صياغة السؤال بحيث تتطلب حل مشكلة جديدة بالنسبة للمستجيب، أو التوصل إلى علاقات لم تدرس له.

٢ - ابدأ الأسئلة بعبارات مثل قارن، وازن، وضح أسباب، اشرح لماذا، اشرح كيف، كيف، أذكر الحجج التى تدعم، اذكر الحجج التى تعارض... فمثل هذه الأسئلة تتطلب اختيار الأفكار وتنظيمها، وتركيبها، ولا تبدأ الأسئلة بكلمات مثل من الذى، ماذا، من، متى فمثل هذه الأسئلة لا تتطلب أكثر من تذكر معلومة.

٣ - إذا كان هناك أكثر من مطلوب من السؤال فيحسن ترقيمها بحروف أ، ب، جـ،.. حتى لا يسهو المستجيب عن إجابة أحداها.

٤ - لا تستخدم فى صياغة السؤال كلمات مثل : ماذا تظن، ما رأيك فى، اكتب ما تعرفه عن، لأن أية إجابة يذكرها المستجيب ينبغى فى هذه الحالة اعتبارها صحيحة..

٥ - تأكد من مناسبة الوقت المتاح للإجابة، لما هو مطلوب فى السؤال.

تحسين التصحيح :

١ - أعد مقدمًا إجابة نموذجية توضح العناصر الرئيسة فى الإجابة، والدرجة المحددة لكل منها.

٢ - إذا قام مصحح واحد بتصحيح إجابات التلاميذ، فعليه أن يصحح إجابة جميع التلاميذ عن سؤال، ثم ينتقل إلى السؤال الذى يليه وهكذا. فهذا

أدعى إلى عدم تأثر تقديره لدرجة تلميذ عن اجابته لسؤال، بإجابته عن سؤال آخر.

٣ - يمكن زيادة درجة ثبات التصحيح بقيام أكثر من مصحح بتصحيح إجابة التلميذ، بصورة مستقلة عن نفس السؤال، ثم يؤخذ متوسط درجات المصححين.

٤ - ينبغى ألا يكون اسم صاحب الإجابة معروفًا للمصحح أو المصححين.

الأسئلة الموضوعية وإعدادها:

حتى يمكن إعداد أسئلة جيدة، فهناك اعتبارات عامة بإعداد هذه الأسئلة كما أن هناك اعتبارات خاصة بإعداد كل نوع منها.

اعتبارات عامة:

١ - تجعل الصعوبة القرائية للأسئلة مناسبة لمستوى المستجيبين أو أقل منه حتى لا تؤثر الصعوبات اللغوية فى فهم التلاميذ للأسئلة وإجاباتهم عنها.

٢ - لا تنقل عبارة بنصها من الكتاب، إذ أن هذا يشجع على الحفظ الآلى، دون فهم، كما أن العبارة قد تفقد معناها بمعزل عن السياق فى الكتاب.

٣ - عند إعداد أسئلة اختبار، لا ينبغى أن يكون فى صياغة سؤال ما يوحى بالإجابة عن سؤال آخر.

٣ - لا ينبغى أن تكون هناك أسئلة متشابكة أو معتمدة على بعضها، بمعنى أن الإجابة عن سؤال تتوقف على معرفة الإجابة عن سؤال سابق.

٥ - لا ينبغى أن تحتوى الأسئلة على «خدع» أو «مطبات» كان تكون فيها كلمات أو حروف خادعة، تعتمد الإجابة الصحيحة على ملاحظتها.

٦ - تجنب الغموض والإبهام سواء فى الصياغة أو فى المعنى.

٧ - يجب ألا تتناول الأسئلة أمورًا أو تفاصيل تافهه، مثل تواريخ عديمة الأهمية، أو أسماء غير أساسية، أو أحداث عابرة.

٨ - توزيع الإجابات الصحيحة على بنود الاختبار، ينبغى ألا يتبع قاعدة معينة، بل يكون عشوائيًا، ذلك أنه لو اتبع قاعدة معينة كان تكون الإجابات (أ) فى أسئلة اختبار من متعدد جميعها صحيحة، واكتشف المستجيب هذه القاعدة فإنه يتوصل إلى الإجابات الصحيحة، دون معرفة حقيقية.

(أ) أسئلة الصواب والخطأ True-false Questions :

ويعطى التلميذ فيها عددًا من العبارات، ويطلب منه تحديد ما إذا كانت كل منها صحيحة أم خاطئة.

مثال (١) : ضع فى المربع على يمين كل عبارة علامة (✓) إذا كانت صحيحة، وعلامة (×) إذا كانت خاطئة[٧].

☐ ١ - بؤرة المرآة المحدبة **تقديرية**.

☐ ٢ - يبدو قاع البئر **أكثر** عمقًا مما هو عليه حقيقة.

☐ ٣ - الصورة المكونة بعدسة مقعرة تكون **تقديرية مصغرة**.

☐ ٤ - بؤرة العدسة المقعرة **حقيقية**

☐ ٥ - الشعاع الذى يسقط على مرآة مقعرة مارًا **بالبؤرة** ينعكس على نفسه.

☐ ٦ - نصف قطر تكور المرآة يساوى بعد **القطب عن** سطحها العاكس.

وحتى لا يشجع على التخمين، يطلب من المستجيب كتابة كلمة أو كلمات بدلا من تلك التى تحتها خط (أو بالبنط الأسود) إذا كانت العبارة خاطئة.

وينبغى مراعاة ما يلى عند كتابة أسئلة الصواب والخطأ :

١ - تأكد من أن العبارة صحيحة تمامًا، أو خاطئة تمامًا، فالعبارة التى

(٧) إبراهيم بسيونى عميرة وآخرون : **العلوم للصف الأول الإعدادى** (دولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم، ٨٣ - ١٩٨٤) ص ٩١.

ليست صحيحة تمامًا قد يجيب عنها الطالب المتفوق بغير ما يقصد واضع الاختبار، وبذلك يعاقب على سعة علمه، ومعرفته أكثر من غيره.

٢ - تجنب استخدام الكلمات التى تدل على التعميم الجارف مثل دائمًا، نادرًا، اطلاقًا، فى جميع الحالات، فهذه يعلم المستجيبون أنها خاطئة.

أما الكلمات التى توحى بالحذر والاحتياط فيعلم المستجيبون أنها صحيحة، ومن أمثلة ذلك : عادة، فى بعض الأحيان، فى الغالب.

ولكن إذا كان استخدام هذه الكلمات بحيث تكون العبارة عكس ما يتوقع المستجيبون من مثل هذه الكلمات، فلا بأس من استخدامها.

٣ - عدم استخدام الألفاظ غير محددة الدرجة أو الكمية، مثل غالبًا، لدرجة كبيرة، لدرجة معتدلة، فى كثير من الحالات، إلى حد ما، فى معظم الحالات، لأن كل مستجيب يفهم هذه الألفاظ بدرجة مختلفة عن الآخر.

٤ - عدم استخدام عبارات سلبية مثل : لا يسير الضوء فى خطوط مستقيمة، وإذا كانت هناك ضرورة لاستخدام مثل هذه العبارات يوضع خط تحت حرف النفى.

٥ - تجنب العبارات التى تتضمن أكثر من فكرة، خاصة إذا كانت إحداها صحيحة والأخرى خاطئة.

٦ - تجنب العبارات التى تعتمد الإجابة الصحيحة عنها على كلمة أو حرف تافه غير ملحوظ.

٧ - تعود المستجيبون أن تكون العبارة الطويلة غالبًا صحيحة، والعبارة القصيرة خاطئة فيحذر من صدق هذا.

٨ - يراعى أن تكون العبارات الصحيحة حوالى ٥٠٪ من عدد العبارات فى اختبار من هذا النوع فبعض المعادلات الاحصائية التى تستخدم فى تحليل النتائج تتطلب هذا.

(ب) أسئلة التكميل :

ويطلب فيها ملء بعض الفراغات بكلمة، أو رمز، أو اسم، أو مصطلح[8].

مثال (١) : أكمل العبارات التالية :

١ - تسمى المادة التى يسير فيها الضوء .... ضوئيا.

٢ - المرآة المحدبة لها محور أصلى واحد، وهو المستقيم المار بكل من ...... و ......

٣ - الشعاع الذى يسقط على مرآه مقعرة مارا بـ .... ينعكس على نفسه.

٤ - تسمى قدرة الوسط الضوئى على كسر الأشعة الضوئية ....

٥ - الوسط الشفاف الذى يحده سطحان كرويان أو سطح كروى وآخر مستو هو ....

مثال (٢) : اكتب بين الأقواس المصطلح العلمى الذى تدل عليه كل من العبارات التالية[9].

١ - غشاء بلازمى حى يحيط بمكونات الخلية ( )

٢ - تجمع لعدد من الخلايا المتشابهة فى التركيب والوظيفة ( )

٣ - مجموعة من الأعضاء تعمل فى تناسق لأداء إحدى وظائف الحياة ( )

٤ - اجسام دقيقة بالخلايا النباتية تساعد فى عملية البناء الضوئى ( )

٥ - طفيل وحيد الخلية يسبب للإنسان مرض حمى الملاريا ( )

ويراعى فى أسئلة التكميل ما يلى :

١ - الحذر من وجود خانات خالية كثيرة فى العبارة، بحيث يمكن ملؤها بأكثر

---

(٨) المرجع السابق : ص ص ٨١ - ٩٢.

(٩) المرجع السابق : ص ٢٤٧.

من طريقة فتكون العبارة مفتوحة الإجابة، أو تحتمل عددًا كبيرًا من الإجابات الصحيحة منطقيًا.

٢ - تحذف الكلمات الرئيسة فقط، ليكتبها المستجيب.

٣ - يحسن أن تكون الخانات الخالية قرب نهاية العبارة، وليس فى أولها.

٤ - إذا كان المطلوب ذكر أرقام، فتذكر وحدة القياس : سرعة الضوء مثلا هل هى بالميل/ثانية أو الكيلومتر/ثانية.

(جـ) أسئلة التزاوج : Matching-type Questions :

وتعطى فيها قائمتان، بكل منها مجموعة من العبارات أو الكلمات، أو المصطلحات ويطلب من المستحب المزاوجة بينهما.

١ - ضع بين الأقواس على يمين أسماء الاجهزة فى العمود (أ) الأرقام التى تناسبها من عناصر الطقس فى العمود (ب)[١٠] :

العمود (أ)	العمود (ب)
( ) أ - الباروجراف.	١ - درجة الحرارة.
( ) ب - الهيجرومتر	٢ - اتجاه الرياح
( ) جـ - الترمومتر.	٣ - الرطوبة النسبية.
( ) د - الأنيمومتر.	٤ - الضغط الجوى
( ) هـ - دوارة الرياح.	٥ - سرعة الرياح.
( ) و - الترمومتران الجاف والمبلل.	٦ - مدى الرؤية.
	٧ - الرطوبة المطلقة.
	٨ - غطاء السحب.

(١٠) المرجع السابق. ص ص ٢٠٥ - ٢٠٦.

٢ - ضع بين الاقواس على يمين الكشوف والاختراعات فى العمود (أ) أرقام العلماء والمكشفين فى العمود (ب)[١١].

العمود (أ)	العمود (ب)
( ) أ - كشف البنسلين	١ - مدام كورى.
( ) ب - كشف أشعة أكس.	٢ - ديباكى.
( ) جـ - كشف الراديوم.	٣ - فلمنج.
( ) د - كشف مصل شلل الأطفال.	٤ - هارفى.
( ) هـ - اختراع قلب صناعى.	٥ - رونتجن.
( ) و - كشف الدورة الدموية.	٦ - سولك.
	٧ - باستير.

ويراعى فى أسئلة التزاوج ما يلى :

١ - أن تكون البنود فى السؤال الواحد متجانسة، ففى المثال الأول تتناول البنود عناصر الطقس، والأجهزة المستخدمة فى قياسها، وفى المثال الثانى تتناول البنود المكتشفات العلمية وأسماء مكتشفيها.

٢ - ينبغى أن يختلف عدد البنود فى العمودين، ذلك أنهما لو كانا متساويين، وزاوج المستجيب بين جميع البنود، عدا واحدا فى كل من العمودين، فإنه يزاوج بالضرورة بين البندين المتبقيين فى العمودين.

٣ - ينبغى أن يكون عدد البنود فى كل من العمودين قليلا نسبيا.

٤ - اذا كان من الممكن ترتيب البنود فى كل من العمودين ترتيبا منطقيا، فيراعى هذا، كأن ترتب السرعات أو الأعداد أو المسافات من الأكبر للأصغر أو العكس.

٥ - أحيانا يسمح باستخدام البند فى سؤال المزاوجة أكثر من مرة، وعندئذ ينبغى أيضاح هذا فى رأس السؤال.

(١١) Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 137.

(د) أسئلة الاختبار من متعدد Multtiple Choice Questions :

يتكون كل منها من جذع Stem عبارة عن سؤال أو جملة ناقصة تليه عدة اختيارات أو بديلات Options هى إجابات محتملة للسؤال أو تكملات محتملة، وعلى المستجيب اختيار البديل الصحيح.

أمثلة[١٢] : ضع علامة (√) فى المستطيل على يمين التكملة الصحيحة للعبارة، أو الإجابة الصحيحة للسؤال.

١ - أى المواد التالية **لا** ينبغى استخدامها دون استشارة الطبيب ؟

☐ (أ) محلول الكالامينا.
☐ (ب) الميركروكروم.
☐ (جـ) صبغة اليود.
☐ (د) الحبوب المنومة.

٢ - أى الحيوانات التالية ليس له سلسلة فقارية ؟

☐ (أ) دودة الأرض.
☐ (ب) السمكة.
☐ (جـ) الضفدعة.
☐ (د) الثعبان.

٢ - تدور الأرض حول محورها مرة كل...

☐ (أ) يوم.
☐ (ب) أسبوع.
☐ (جـ) شهر.
☐ (د) سنة.

---

(١٢) ابراهيم بسيوف عميرة، ومحمد يحيى العجيزى، العلوم العامة (كراسة الأسئلة) (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٧)، ص ص ٨، ٣٦، ٣٧.

٤ - يتكون الفحم فى الطبيعة من..

☐ (أ) الصخور.

☐ (ب) الرمال المبلله.

☐ (ج) مواد غير عضوية.

☐ (د) مواد عضوية ميته.

ويراعى فى أسئلة الاختيار من متعدد مايلى:

١ - جذع السؤال Stem ينبغى أن يحوى مشكلة، وتكون البديلات أو الاختيارات إجابات، أو حلولا ممكنة لهذه المشكلة.

٢ - ينبغى أن تحوى البديلات أقل عدد ممكن من الكلمات، بحيث لا تتكرر فى البديلات كلمة أو كلمات، فهذه تضم لجذع السؤال.

٣ - مراعاة الاقتصاد فى التعبير سواء فى الجذع أو البديلات بحيث لا تكون هناك كلمات زائدة ليست لها علاقة بالمشكلات التى يتناولها السؤال.

٤ - تأكد أنه لا يوجد غير بديل واحد صحيح، وفى بعض الحالات يكون الاختبار بحيث تضم الاجابات أكثر من بديل صحيح. وفى هذه الحالة ينبغى أن يوضح هذا تماما فى تعليمات الإجابة عن الاختبار.

٥ - تجنب أن يوحى تشابه الوزن بين صياغة الجذع والبديل الصحيح، أو تكرار نفس الكلمات بينهما، بالإجابة الصحيحة.

٦ - عدم التمكن من التوصل إلى الاجابة الصحيحة بايحاءات أو مفاتيح لغوية.

٧ - عدم استخدام حروف النفى فى رأس السؤال، لتأكيد الجانب الايجابى من المعرفة، بدلا من جانبها السلبى عند استخدام هذه الحروف، وفى حالة استخدامها يوضع خط تحت حرف النفى.

٨ - يراعى أن تكون الإجابة الصحيحة موزعة توزيعا عادلا بين البديلات (أ، ب، ج، د) فى الأسئلة التى يضمها الاختبار، فبعض المعادلات الإحصائية التى تستخدم فى تحليل النتائج تتطلب هذا.

(هـ) أسئلة التجميع :

وتعطى فيها مجموعة من الكلمات أوالمصطلحات أوالعمليات، يرتبط عدد منها بخاصة مشتركة، أوبعلاقة معينة، وتشذ عن هذا واحدة أوأكثر منها ويطلب من المستجيب بيان هذا.

أمثلة :

١ - ضع خطًا تحت التغيرات الكيميائية فيما يلى :
تبخر الماء - احتراق الشمع - انصهار الجليد - طحن السكر - تحليل الماء بالكهرباء - ذوبان الملح فى الماء - صدأ الحديد.

٢ - ضع خطًا تحت المركبات الكيميائية مما يلى :
الماء - ملح الطعام - الهليوم - الصودا الكاوية - اليورانيوم.

٣ - ضع خطًا تحت اسم المدينة التى لاتنتمى إلى نفس الدولة.
دبى - أبوظبى - إربد - الشارقة - الفجيرة.

(و) أسئلة إعادة الترتيب :

وقد تتناول أشياء، أو أحداثا، أو عمليات، ويطلب من المستجيب إعادة ترتيبها وفق معيار معين.

أمثلة :

١ - رتب الكواكب التالية من أقربها إلى أبعدها عن الشمس.
الأرض - عطارد - المشترى - المريخ - الزهرة.

٢ - رتب الأحداث التاريخية التالية من أقدمها إلى أحدثها :
قيام الجمهورية العربية المتحدة - حرب ١٠ رمضان - العدوان الانجليزى الفرنسى - تأميم قناة السويس.

٣ - رتب المدن التالية لقربها من القاهرة :
أسيوط - الاسكندرية - طنطا - أسوان - قنا.

٤ - رتب المدن التالية تبعا لعدد السكان فيها :

عمان - الخرطوم - القاهرة - دمشق.

ملافاة أثر التخمين فى بعض الاختبارات الموضوعية

ذكرنا أن من خصائص الاختبارات الموضوعية أن بعضها قد يشجع المستجيب على تخمين الاجابة الصحيحة. إذا لم يكن عالما بها، أو متأكدا منها.

ويعارض بعض المربين التخمين على أساسين :

١ - أساس أخلاقى على اعتبار أنه نوع من المقامرة.

٢ - أن التخمين قد يؤثر على الخصائص السيكومترية للاختبار فيقلل من ثبات الاختبار وصدقه

وان كان هناك من المربين من لايؤيد هذين التبريرين لعدم تشجيع التخمين، ويمكن الرجوع إلى البحوث والدراسات فى هذا المجال التى أوردها مهرنز وليمان(١٣).

معادلتان لملافاة أثر التخمين :

إذا ضمنت تعليمات الاختبار عدم اللجوء إلى التخمين، فتستخدم معادلة لملافاة أو إلغاء أثر التخمين الأعمى الذى قد يؤدى إلى التوصل إلى بعض الاجابات الصحيحة بالمصادفة دون وجه حق من علم أومعرفة فى الحصول على درجاتها.. وهناك أكثر من معادلة لهذا الغرض.

المعادلة الأولى :

وهى الأكثر شيوعا فى الكتب التى تعرض لهذا الجانب وهى :

$$\text{الدرجة المصححة} = \text{ص} - \frac{\text{خ}}{\text{ب} - ١}$$

(١٣) Mehrens and Lehmann, op. cit., p. 340

حيث ص عدد الاجابات الصحيحة.

خ عدد الاجابات الخاطئة.

ب عدد البديلات فى كل سؤال.

وبتطبيق هذه المعادلة فان التلميذ يعاقب على اجاباته الخاطئة بخصم :

درجة كاملة عن كل سؤال من الأسئلة ذات البديلين مثل الصواب والخطأ.

نصف درجة عن كل سؤال من الأسئلة ذات الثلاث بديلات مثل اختبار اختيار من متعدد مثلا.

ثلث درجة عن كل سؤال من الأسئلة ذات الأربعة بديلات.

وبذلك يكون الأفضل للمستجيب أن يترك السؤال الذى لا يكون على يقين من معرفته به دون إجابة، لأنه فى هذه الحالة تكون درجته عليه صفرا، وليس بالسالب، كما فى الأسئلة التى يجيب عنها إجابات خاطئة.

ولكن مهرنز وليمان يريان أن معظم التخمين الذى يلجأ إليه المستجيبون لا يكون تخمينا أعمى، وإنما تخمينا ذكيا يستند إلى علم ومعرفة، وبهذا فان احتمال التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين أعلى من تلك التى تترتب على ترك أسئلة دون اجابة، وربما كان من الأفضل للتلاميذ الاجابة عن جميع الأسئلة، حتى ولو كانت تعليمات الاختبار غير ذلك.

وتنشأ المشكلات من أن بعض التلاميذ ترهبهم تعليمات الاختبار بعدم الإجابة عن الأسئلة التى لا يكونون متأكدين من إجاباتها، فيخضعون لها، أكثر من غيرهم، لدرجة أنهم قد يتركون الإجابة عن بعض الأسئلة التى كان من الممكن أن يجيبوا عنها، وبذلك تتأثر درجاتهم النهائية نتيجة ذلك.

معادلة تروب Traub :

يذكر مهرنز وليمان[١٤] أن تروب وزملاءه اقترحوا المعادلة التالية لملافاة أثر التخمين كبديل للمعادلة الأولى :

(١٤) Ibid., p. 341.

$$\text{الدرجة المصححه من أثر التخمين} = ص + \frac{م}{ب}$$

حيث ص عدد الاجابات الصحيحة.

م عدد الأسئلة المتروكة دون اجابة.

ب عدد البديلات فى كل سؤال.

ويقول تروب أن هذه المعادلة تقوم على أساس سيكولوجى يختلف عن المعادلة السابقة فهى تعد بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة، بدلا من خصم درجات عن الإجابات الخاطئة... واذا ذكر هذا بوضوح فى تعليمات الاختيار، فإنها تكون أقل إرهابا للمستجيب الذى يستسلم بسهولة للتهديد، والتلويح بالعقاب، ويتضح أثر استخدام هذه المعادلة أكثر فى اختبارات السرعة، المحددة بزمن معين، فإن التعليمات بإضافة درجات عن الأسئلة المتروكة تجعله يدرك أنه لن يحصل على نتيجة أفضل بالاجابة العشوائية على الأسئلة المتبقية من الاختبار عندما يقترب الوقت المحدد من نهايته.

وينصح مهرنز وليمان(١٥) ضد استخدام معادلات التصحيح من أثر التخمين على أساس أن التحسن فى الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات) قليل وأحيانا غير ملموس وثمن هذا التحسن هو خلط درجات بعوامل شخصية غير مطلوب تأثر الاختبار بها مثل المجازفة والتحوط.

---

(١٥) R. E. Traub, et. al, «Effects of Promised Reward and Threatened Penalty on Performonce on a Multiple-Choice Vocabulary Test,» Educational and Psychology Measurment (1969). 29, 847–861.

ثانيًا: أساليب التقرير الذاتية

Self Report Techniøues

أساليب التقرير الذاتية يمكن الحصول بواسطتها على معلومات من الشخص حول موضوع معين قد يكون متعلقا به نفسه مثل اتجاهاته، أو معتقداته، أو ميوله، أو متعلقا بآخرين مثل رأى المعلم فى تلاميذ فصله، أو فى الموجهين الذين يتعامل معهم، أو حول نظم أو ممارسات معينة مثل العقاب البدنى أو الإدارة المدرسية، أو سلوك المعلم داخل الفصل.

ومن أساليب التقرير الذاتية.

١ - الاستفتاءات أو استطلاعات الرأى.
٢ - مقاييس الاتجاهات.
٣ - المقابلات الشخصية.

١ - الاستفتاءات أو استطلاعات الرأى :

الاستفتاء سلسلة من الأسئلة تتعلق بموضوعات سيكولوجية أو اجتماعية أو تربوية يرسل لمجموعة من الأفراد أو يعطى لهم، بغرض معرفة آرائهم بشأن هذه الموضوعات.

ويستخدم الاستفتاء كأحد الأساليب التى تستخدم فى تقويم بعض جوانب النمو لدى التلميذ (نتاج المنهج) أو بعض صفاته الشخصية.

كما يستخدم لتقويم المنهج ذاته، أو تقويم الظروف التى ينفذ فيها المنهج، أو العوامل المؤثرة فيه، للحصول على معلومات عن الظروف القائمة، والممارسات الحالية، وللحصول على الآراء.

ومن الأمثلة على استخدام الاستفتاء أو استطلاع الرأى فى تقويم المنهج

ما قام به عرفه أحمد حسن نعيم[١٦] فى استخدامه له فى استطلاع آراء موجهى ومدرسى العلوم البيولوجية نحو مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية (عام ١٩٧٧) وكذلك استطلاع آراء التلاميذ نحو هذا المقرر.

وقد شمل استفتاء المعلم والموجه بنودا تتعلق بالأهداف العامة للمقرر، ومحتواه، وطرق تدريسه والأنشطة والوسائل التعليمية، وكتاب مرشد المعلم، ووسائل التقويم، والصعوبات التى تقابل تنفيذ المقرر، واقتراحات للتغلب عليها.

(١٦) عرفه أحمد حسن نعيم «دراسة تقويمية لمقرر العلوم البيولوجية الحديث للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية» رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية - جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

ومن أمثلة هذا الاستفتاء :

الأهداف العامة للمقرر :

١ - مساعدة التلاميذ على فهم البيئة الحيوية المحيطة بهم.

٢ - تنمية اهتمامات التلاميذ بدراسة البيئة النباتية والحيوانية.

٣ - توضيح أهمية دور الإنسان فى حفظ التوازن البيولوجى فى الطبيعة.

محتوى المقرر :

الموضوعات التى يتناولها المقرر :

١ - تناسب مستوى نضج التلاميذ ونموهم.

٢ - ترتبط بحاجات التلاميذ فى واقع حياتهم.

٣ - ترتبط بالمشكلات التى يعانى منها التلاميذ.

طرق التدريس :

١ - تؤكد على التفاعل بين المدرس والتلاميذ.

٢ - تؤكد على الاهتمام بتدريب التلاميذ على التجريب.

٣ - تؤكد على تكامل دراسة الكائنات الحية.

بدرجة				
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا

الأنشطة والوسائل التعليمية :

١ - التجارب العملية المتضمنة فى المقرر يتم إجراؤها.

٢ - يقوم التلاميذ أثناء دراستهم المقرر بإجراء التجارب بأنفسهم.

٣ - المدرس يقوم بإجراء التجارب أمام التلاميذ.

دائما	أحيانا	لا تحدث

كتاب مرشد المعلم :

١ - الأهداف الخاصة بكل درس والموضحة فيه يمكن تحقيقها بسهولة.

٢ - الوسائل التعليمية الواردة فيه تخدم المقرر بدرجة كبيرة.

٣ - التجارب العملية المقترحة به يمكن إجراؤها بالوسائل المتاحة.

نعم	إلى حد ما	لا

وسائل التقويم :

١ - الامتحانات الحالية تقيس قدرة التلاميذ على فهم المعلومات.

٢ - الامتحانات الحالية تقيس قدرة التلاميذ على تكوين المفاهيم البيولوجية.

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا

٢ - المقابلات الشخصية Interviews :

بعض الناس يفضلون الإدلاء بآرائهم شفويًا، وليس كتابيًا، وعلى هذا فهم أكثر تعاونا فى المقابلة الشخصية عن الاستفتاء.

وفى المقابلة الشخصية يمكن أن يشجع المقابل العميل على الإدلاء بآرائه، وأن يتعمق فى الحديث عن مشكلة ما. كذلك فإن الآراء العابرة التى يدلى بها العميل أثناء المقابلة يمكن أن تكون منطلقا لاستكشاف جانب من مشكلة ما كان يتاح استكشافه بغير المقابلة الشخصية، كذلك فإن انفعالات العميل وملامح وجهه قد توحى بأشياء تفيد فى استقصاء موضوع أو مشكلة.

كذل فإن المقابلة الشخصية ربما كانت من أكثر الأساليب ملاءمة مع الأطفال والأميين.

وقد تكون المقابلة فردية مع عميل واحد أو جماعية مع مجموعة.

وقد تكون المقابلة حرة طليقة، بين المقابل والعميل، وقد تكون المقابلة موجهة محددة عن طريق عدد معين من الأسئلة توجه بنصها إلى كل عميل.

كذلك فإن المقابلة قد لا تسجل، ويقوم المقابل بتسجيل آرائه فى المقابلة بعد اتمامها أو يقوم المقابل بتسجيل ما يجرى فى المقابلة كتابة أثناءها، وقد يكون التسجيل بالصوت، وقد يكون التسجيل بالصوت والصورة..

ولكل نوع من المقابلات مزاياه ونواحى قصوره..

ويمكن عن طريق المقابلات الحصول على معلومات مهمة عن المنهج، والظروف التى ينفذ فيها، والصعوبات والمشكلات التى تواجهه.

٣ - مقياس الاتجاه Attitude Scale :

عرف محمد عماد إسماعيل وزملاؤه الاتجاه بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذى صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد

لهذا الموضوع أو معارضته له[١٧] كما عرفه فرنون بأنه نزعة شخصية أو دافع يحدد سلوك الشخص، أو آراءه أو معتقداته تجاه شيء أو موقف أو نظام أو مفهوم معين[١٨] أو جماعة أو مؤسسة.

ويختلف الناس فى اتجاهاتهم نحو الأمور المختلفة التى تتعلق بالتربية أو بالمنهج أو القضايا المتصلة بهما، ومن هنا يمكن بناء مقاييس للاتجاه نحو أمر من هذه الأمور، أو قضية من هذه القضايا.

ومن أمثلة مقاييس الاتجاه، مقياس الاتجاه نحو العمل والمهن العلمية الذى أعده عميرة والعجيزى[١٩] وفيما يلى بعض بنوده :

(١٧) محمد عماد الدين إسماعيل ونجيب اسكندر إبراهيم ورشدى فام منصور **كيف نربى أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية** (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٧) ص ٤٧.

(١٨) ج. د. نسبت، ن. ج. انتويستل. **مناهج البحث التربوى.** ترجمة حسين سليمان قورة، إبراهيم بسيونى عميرة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٧)، ص ١٢٣.

(١٩) إبراهيم بسيونى عميرة، محمد يحيى العجيزى، **مقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية.** (القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨).

	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	اعارض	اعارض بشدة
١ - لا يقدر غالبية الناس العمل تقديرًا كافيًا.					
٢ - العلم طريقة منظمة للتفكير.					
٣ - لا يهتم العلماء إلا نادرًا بالظروف التى يعملون فيها.					
٤ - العلماء ضيقو الأفق فى تفكيرهم.					
٥ - لا يتقيد العلماء بالعرف والتقاليد.					
٦ - العلماء أشخاص خجولون منطوون على أنفسهم.					
٧ - العلماء طائفة من الشواذ غريبى الأطوار.					
٨ - البحث العلمى مثير للملل.					
٩ - العلم اتجاه نحو الحياة والبيئة.					
١٠ - لم يقدم العلم إلا القليل للمواطن.					

ثالثًا: أساليب الملاحظة

Observational Techniques

الملاحظة المباشرة للسلوك أسلوب مفيد للحصول على المعلومات فى المواقف الطبيعية مثل سلوك المدرس فى الفصل، أو سلوك الأطفال أثناء اللعب أو تفاعل المعلم والتلاميذ مع المنهج أثناء التنفيذ.

وهناك طرق وأساليب للملاحظة المباشرة تستخدم فيها عينات زمنية أو عينات أحداث[٢٠].

وقد يتواجد الملاحظ أثناء الملاحظة فى الموقف نفسه، أو يكون خارجه كأن ينظر من خارج فصل خلال زجاج خاص يسمح بالرؤية فى اتجاه واحد.

وقد يسجل الملاحظ ملاحظاته بطريقته الخاصة. وقد يستخدم لهذا الغرض قوائم مراجعة أو مقاييس تقدير.

قائمة المراجعة Checklist :

تضم قائمة من أنواع السلوك المطلوب ملاحظتها ويسجل الملاحظ حدوثها أو تكرارها حسب ما هو موجود بالقائمة.

ومن أمثلة هذه القوائم ما أعدته بدرية محمد حسانين[٢١]. وضمنته بطاقة ملاحظة لتقويم قدرة طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بالفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج على تطبيق احتياطيات الأمان. وهى فى صورتها النهائية مكونة من ثمانية أقسام نذكر منها هنا الجزء الثامن المتعلق باحتياطات الأمان العامة التى تراعى فى جميع الحالات فى مختبر العلوم.

---

(٢٠) لوفيل، لوسون، مرجع سابق : ص ١١٦.

(٢١) بدرية محمد محمد حسنين «تقويم طلاب كلية التربية بسوهاج فى معرفة احتياطات الأمان فى تدريس الكيمياء بالمرحلتين الإعدادية والثانوية والقدرة على تطبيقها». رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج، ١٩٨١.

	نعم	لا
- يتأكد من وجود جميع المواد والأدوات والأجهزة المطلوبة على منضدة العمل.		
- يرتب هذه المواد والأدوات والأجهزة حسب خطوات إجراء التجربة.		
- يمسك الزجاجة من المنتصف.		
- يأخذ أقل كمية ممكنة من الكيماويات.		
- يشعل عود الثقاب ثم يفتح صنبور الغاز.		
- يقفل صمام أسطوانة الغاز ثم صنبور الموقد.		
- يغلق مفاتيح الكهربا وصانبير الغاز والمياه.		
- ينظر فى سلة المهملات ليتأكد من عدم وجود أوراق أو بقايا ثقاب مشتعلة.		

مقياس التقدير **Rating Scale** :

يمكن أن تحول قائمة المراجعة إلى مقياس تقدير بأن تكون هناك مستويات لكل سلوك مثل كثيرًا - قليلاً - نادرًا أو ممتاز - مقبول - ضعيف. أو بالأرقام ٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١.

مراجع عربية

إبراهيم بسيونى عميرة. «وثيقة المنهج وواقعة» **المنتدى**، يناير ١٩٨٥.

إبراهيم بسيونى عميرة، وآخرون. **العلوم للصف الأول الإعدادى (كتاب النظرى)** دولة الإمارات العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم ٨٣/١٩٨٤.

إبراهيم بسيونى عميرة وفتحى الديب. **تدريس العلوم والتربية العلمية**، الطبعة العاشرة. القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٨٣.

إبراهيم بسيونى عميرة، ومحمد يحيى العجيزى، **اختبار العلوم العامة (كراسة الأسئلة)** القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية، ١٩٧٧.

إبراهيم بسيونى عميرة، ومحمد يحيى العجيزى. **مقياس الاتجاه نحو العلم والمهن العلمية (كراسة الأسئلة).** القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨.

أحمد زكى صالح. **الأسس النفسية للتعليم الثانوى.** القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.

أحمد زكى صالح. **علم النفس التربوى.** القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

بدرية محمد محمد حسنين. «تقويم طلاب كلية التربية بسوهاج فى معرفة احتياطات الأمان فى تدريس الكيمياء بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، والقدرة على تطبيقها». رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج، ١٩٨١.

ج. د. نسبت، ن. ج. انتويستل. **مناهج البحث التربوى**، ترجمة حسين سليمان قورة وإبراهيم بسيونى عميرة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٧.

ج. واين رايتستون وآخرون. **التقويم في التربية الحديثة**، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون، مراجعة محمد السيد روحة. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٥.

حسين سليمان قورة. **الأصول التربوية في بناء المناهج**، الطبعة الرابعة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٥.

الدمرداش سرحان، منير كامل. **المناهج**، الطبعة الثالثة. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٢.

رشدى فام، فتحى الديب. «أثر استخدام مرجع وحدة على معلومات التلاميذ واتجاههم العلمى» القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٧، آلة ناسخة.

روبرت ف. ميكر. **الأهداف التربوية**، ترجمة جابر عبد الحميد، سعد عبد الوهاب نادر. بغداد : معهد الكندى بتادين، ١٩٦٧.

عرفة أحمد حسن نعيم. «دراسة تقويم لمقرر العلوم البيولوجية الحديث للصف الأول الثانوى فى جمهورية مصر العربية» رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

فتحى الديب. **الاتجاه المعاصر فى تدريس العلوم**. الكويت : دار القلم، ١٩٧٤.

ك. لوفيل، ك. س. لوسون. **حتى نفهم البحث التربوى**. ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة. القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٨١.

لجنة السياسات العليا للمناهج (الأمانة الفنية)، وزارة التربية والتعليم «أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها» بند رقم (٣) مارس ١٩٨٥، آلة ناسخة.

محمد الهادى عفيفى. **فى أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٤.

محمد صلاح الدين مجاور، وفتحى عبد المقصود الديب. **المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربوية**، الطبعة الثانية. الكويت : دار القلم، ١٩٧٤.

محمد عبد الله الصانع، وآخرون. **تقويم البرامج التربوية فى الوطن العربى**. الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١.

محمد عماد الدين إسماعيل، ونجيب اسكندر إبراهيم، ورشدى فام منصور. **كيف نرى أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية**. القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٧.

المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج. **محاضرات فى التقويم التربوى**، الكويت : المركز، ١٩٨٢.

المركز القومى للبحوث التربوية (وزارة التربية والتعليم). **الأهداف الإجرائية للمواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى**. القاهرة : المركز، مايو ١٩٨١.

منيرة حلمى. **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية**. القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

نورمان جرونلند. **الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكى، وتطبيقاته**، ترجمة أحمد خيرى كاظم. القاهرة دار النهضة العربية، ب. ت.

وزارة التربية والتعليم. **تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه**. القاهرة : الوزارة، ١٩٨٣.

مراجع أجنبية

Alberty, Harold. **Reorganizing the High School Curriculum.** revsed ed. New York: The Macmilan Co. 1953.

Alcorn, Marvin D.. and James M. Linely. **Issues in Curriculum Development.** New York: World Book Co., c1959.

Bagley, William C. **Classroom Management.** New York: Macmillan Publishing Co.,1956.

Beauchamp, George A. **Curriculum Theory,** 4th ed. Itasca, III.: F. E. Peacock Publishers, c1981.

Bestor, Arthur, **The Restoration of Learning.** New York: Alfred Kroph, 1956.

Bloom, Benjamin S., (ed). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1, Cognitive Domain.** New York: David McKay, c1956.

Burton, W. H. The Guidance of Learning Activities. 3rd ed. New York: Appleton-Century Crofts, 1962.

Caswell, Hollis, and Doak Campell, **Curriculum Development.** New York: American Book Co., 1935.

Conant. James **B. Science and Common Sense.** New Haven: Yale Univ. Press, 1961.

Counts, George. **Dare the Schools Build a New Social Order?** New York: The John Day Co., 1932.

Dale, Edgar. **Audio-Visual Methods in Teaching.** revised ed. New York: The Dryden Press 1954.

Derr, Richard L. «Curriculum: A Concept Elucidation,» **Curriculum Inquiry.** New York: John Wiley and Sons, 1977.

Eaton, James. **Teaching in Focus:** An AEC of the Curriculum, Edinburgh: Oliver Boyd. c1975.

Faunce, Roland C. and Nelson L. Bossing. **Developing the Core Curriculum.** 2nd ed. New Delhi: Printice Hall of India, 1967.

Furst, E. J. **Constructing Evaluation Instruments.** London: Longman, 1957.

Golby, Michael Jane Greenwald, and Ruth West. (eds.), **Curriculum Design.** London: Open Univ., c1975.

Good, Carter V. (ed). **Dictionary of Education,** 3rd ed. New York: McGrawJill Book Co. 1973.

Harris, Richard. (ed). **Encyclopedia of Educational Research,** 3rd ed. New York: The Macmillan Co., 1960.

Harrow, Anita. **A Taxonomy of the Psychomotor Domain, A Guide for Developing Behavioral Objectives.** New York: David Mckay, 1972.

Havighurst, Robert J. **Developmental Tasks and Education.** New York: Longmans and Green, 1950.

Hill, Wilhelmina. **Unit Planning and Teaching in Elementary Social Studies.** Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1963.

Homans, George C. **The Human Group.** New York: Brace Johanovich, 1950.

Hooper, Richard. (ed.) **The Curriculum Context, Design and Development.** Edinburgh: Oliver and Boyd, 1975.

Hubner, Duane. (ed.) **A Reasscessment of the Curriculum,** New York: Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1964.

Hutchins Robert. **The Higher Learning in America.** New Haven: Yale Univ. Press, 1936.

Ilinois Teachers of Home Economice. Winter, 1966-1967.

Jenkins, David and Marten D. Shipman. **Curriculum: An Introduction.** London: Open Books, 1976.

Kamph, Inger. (ed.). **Developments in Educational Testing.** London: Univ. of London Press, 1969.

Kerr, J. F. **Changing the Curriculum.** London: Univ. of London Press, 1968.

Krathwohl, David R., Benjamin Bloom and Bertram B. Masia, **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II, Affective Domain.** New York: David McKay, 1964.

Macdonald, James and Robert R. Leaper, (eds.), **Theories of Instruction.** Washington D. C.: ASCD, 1956.

Mehrens, William A. and Irvin J. Lehmann. **Measurement and Evaluation in Education and Psychology.** 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, c1984.

Mossman, L. C. **The Activity Concept.** New York: The Macmillan Co., 1938.

Oliver, Albert I. **Curriculum Improvement.** 2nd ed. New York: Harper and Row, c1977.

Passow, A. Harry. (ed). **Curriculum Crossroads.** New York Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ. 1962.

Payne, **D. The Assessment of Learning. Mass.**: D. C. Heath Co., 1974.

Proceedings of the 1956 International Conference on Testing Problems. Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1957.

Richmond, W. Kenneth. **The School Curriculum,** London Methuen and Co., 1971.

Robinson, Helen P. (ed.). **Precedents and Promises in the Curriculum Field.** New York: Teachers College Press, 1966.

Rugg, Harold. (ed.). **Democracy and the Curriculum: The Life and Program of the American School.** New York: D. Appleton-Century, 1939.

Saylor, J. Galen and William M. Alexander, **Curriculum Planing.** New York: Rinehart Co., 1954.

Short, Edmund C. and George D. Marconnit. (eds.). **Contemporary Thought on Public School Curriculum.** Iwa: W C. Brown.

Seguel, Mary Louise. **The Curriculum Field: Its Formative Years.** New York: Teachers College Press, 1966.

Simpson, Elizabeth Jane, «The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain,» in **Illinois Teachers of Home Economics,** Winter, 1966- 1967.

Smith, B. Othanel, William O. Stanley and J. Harlan Shores. **Fundamentals Of Curriculum Development,** revised ed. New York: Harcourt, Brace and World, 1957.

Smith, Edward W., **et al. The Educatior's Encyclopedia.** Englewood Cliffs, N. J.: Printice Hall, 1961.

Stones, E. and D. Anderson. **Educational Objectives and The Teaching of Educational Psychology.** London: methuen, 1972.

Taba, Hida. **Curriculum Development: Theory into Practice.** New York: Harcourt, Baace and World, 1962.

Tanner, Daniel And Laurel N. Tanner. **Curriculum Development.** New York: Macmillan Publishing Co., c1980. and c1975.

The National Association of Secondary School Principals. **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 1947.**

Thorndike, Robert L. and Elizabeth Hagen. **Measurement and Evaluation in Psychology and Eduction.** 3rd ed. New York: John Wiley and Sons, 1969.

Wheeler, D. K. **Curriculum Process.** London: Univ. of London Press, 1967.

Zais, Robert S. **Curriculum Principles nd Foundations.** New York: Harper and Row, c1976.

رقم الإيداع		١٩٩١ / ٥٧٨٣
الترقيم الدولى	977 - 02 - 3384 - 6	ISBN

١٣ / ٩١ / ٣

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)



ص
٦٥٠